

Instituto Politécnico de Beja
Escola Superior de Educação

**MESTRADO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL – Especialização no
Domínio Cognitivo e Motor**

*“As Representações dos Alunos sem NEE na Inclusão de Alunos
com NEE: A Prática do Desporto Adaptado – Modalidade Boccia
– nas Aulas de Educação Física”*

Lucília Pipa Godinho

Beja, 2015



MESTRADO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL – Especialização no Domínio Cognitivo e Motor

*“As Representações dos Alunos sem NEE na Inclusão de Alunos
com NEE: A Prática do Desporto Adaptado – Modalidade Boccia
– nas Aulas de Educação Física”*

Orientador: Professor Doutor Luís Murta

Lucília Pipa Godinho

Beja, 2015

Dedicatória

À Família,

Ao meu marido pelo apoio incondicional,
Pelo acompanhamento nos momentos de maior ansiedade,
Por ser parte do percurso.

Um pedido de perdão à minha filha linda Rita Godinho, por todos os momentos em que não fui a melhor mãe do mundo!

Aos *amigos!*...

Que me ajudaram a não desistir, são muitos...
Em especial a ti amiga, peço-te!
Acorda e volta a sorrir para mim...

Agradecemos:

Ao Professor Doutor Luís Murta,

Pela dedicação e disponibilidade,

Pelo apoio,

Pela confiança e acompanhamento,

Por ter acreditado neste projeto.

À Direção Executiva da EB2,3 de Moura,

Que nos abriu sem reservas as portas da escola e nos permitiu realizar esta investigação.

Aos alunos e professores de Educação Física da EB2,3 de Moura,

Pela excelente colaboração e importante contributo.

A todos,

Muito Obrigada!

RESUMO

A inclusão de alunos com deficiências é considerada uma das maiores reformas educativas do século XX em muitos países do mundo (Zollers et al.,1999 cit. por Panagiotou,Kudlacek & Evaggelinou, 2006). O estudo das representações/perceções dos alunos sem NEE face à inclusão de alunos com NEE nas aulas de Educação Física e nomeadamente na Educação Física Adaptada é um campo de investigação na área da inclusão de alunos com NEE nas classes regulares.

As aulas de Educação Física (EF) são práticas que ajudam mais do que as outras aulas para a inclusão de jovens com NEE's na comunidade escolar, já que convergem para o desenvolvimento dos três domínios basilares do comportamento: cognitivo, afetivo e psicomotor. Os pares representam um fragmento da solução que pode abrir um ambiente inclusivo, na colaboração para a aquisição de capacidades sociais.

“O sucesso da inclusão depende em grande medida da qualidade dos programas regulares de EF e da possibilidade de estes irem ao encontro das necessidades de indivíduos diferentes (Sherrill, 1998).

Esta de investigação ação tem como objetivo investigar as representações dos alunos sem NEE na inclusão de alunos com NEE: na prática do desporto adaptado – modalidade Boccia – nas aulas de EF, antes e depois de implementadas as aulas de desporto adaptado (EFA), onde se realizaram atividades de Boccia. Pretende-se compreender de que modos os jovens sem NEE aceitam os seus pares com NEE, no ambiente da sala de aula e no recreio. E conhecer que tipo de representação/perceção constroem os alunos sem NEE acerca dos seus pares com NEE integrados na mesma turma do ensino básico, ao nível do relacionamento, da interação e comunicação no grupo de pares.

Para isso, realizámos uma pesquisa de tipo descritivo e compreensivo com uma abordagem metodológica qualitativa, em que o instrumento da nossa investigação foi um inquérito por questionário já estruturado. A estratégia utilizada numa primeira fase, o inquérito por questionário, numa segunda fase, a intervenção de aulas práticas e numa terceira fase novamente o inquérito por questionário, aos mesmos grupos/turmas em estudo. O estudo teve lugar no Agrupamento de Escolas de Moura, respetivamente na EB2,3 de Moura, a amostra enquadra-se nas amostras não probabilísticas, pois é uma

amostragem de conveniência. É constituída por 48 jovens de 3º ciclo sem NEE, de três turmas, onde estão integrados os alunos que pertencem à unidade de ensino especializado de apoio à multideficiência.

Os resultados apontam, de um modo geral, para um nível de aprovação destes jovens, nas aulas ao mesmo tempo que indicam existir uma representação positiva e uma boa interação no grupo de pares da turma e da escola.

A implementação deste tipo de aulas influenciam de um modo positivo as perceções e as atitudes dos alunos sem deficiência, não só no meio educativo e consecutivamente no meio social.

Consideramos que o nosso estudo pode servir de instrumento para identificar problemas e mesmo agir perante as representações menos positivas dos alunos, possibilitando retirar ilações importantes acerca das perceções dos alunos sem deficiência, de 3º ciclo, de escolaridade, face à inclusão de alunos com NEE nas aulas de EF, na modalidade adaptada, contribuindo assim para o desenvolvimento de futuras intervenções neste âmbito bem como para o sucesso da consolidação do processo de inclusão nas escolas portuguesas.

Palavras-chave: Inclusão; Pares, Educação Física, Boccia

ABSTRACT

The inclusion of students with intellectual and developmental disabilities is considered one of the major educational reforms of the XX century in many countries around the world. The study of regular students' perceptions regarding the inclusion of students with special needs in Physical Education classes, namely Adapted Physical Education, is one of the areas of investigation of the inclusion of students with special students in regular classes.

The Physical Education (PE) classes are more helpful in order to include students with special needs in the large educational community than other subjects classes, as they allow the development of the main principles of behaviour: cognitive, affective and psychomotor. The regular students are part of the solution that can create an inclusive environment as they help in the learning of social skills.

“The success of inclusion depends mostly on the quality of the regular contents of Physical Education and on the possibility of those contents answering the needs of different individuals.” (Sherrill, 1998)

This research work has as a general purpose evaluate the perceptions of regular students as far as special needs students' inclusion is concerned: practising adapted sport – Boccia practice – in Physical Educational classes, before and after the classes of adapted sport, where they practised Boccia. It is also a goal to understand if regular students accept special needs students, in class or in the playground and to understand the type of perception there is among special needs students and regular students, usually included in the same class, concerning their relationship, their interaction and communication.

To achieve that goal, we did a descriptive and extensive research using a qualitative method in which the instrument was a structured questionnaire. The strategy used in a first phase was the structured questionnaire, in a second phase it was the participation in practical classes and in the third phase the structured questionnaire was once again applied to the same classes in study. This study took place in the Agrupamento de Escolas de Moura, specifically in EB 2,3 de Moura, the sampling fits in non-probability samplings, as it is a convenience sampling. It includes 48 Middle School regular

students, attending three different classes, where the special needs students from the Unit are included.

The results show that, in general, the perceptions of regular students considering the inclusion of their peers with special needs in Physical Education classes are already positive in Q1 and continue to be positive in Q2.

The results indicate, generally, a level of approval of these youngsters in classes and at the same time they show the existence of a positive perception and a good interaction among other students, in the classroom and in school.

The development of this kind of classes influences positively regular students' perceptions and attitudes, not only in the educational area but also in the social context.

We consider that our study may be used as an instrument to identify problems and even act when students' less positive perceptions come up, thus allowing us to get to important conclusions about the Middle School regular students' perceptions regarding the inclusion of students with special needs in Adapted Physical Education classes, contributing this way to the development of future actions in this field as well as to the success of the consolidation process of inclusion in Portuguese schools.

Key words: Inclusion, Peers, Physical Education, Boccia

Lista de abreviaturas

CEB – Ciclo do Ensino Básico

EB – Ensino Básico / Escola Básica

ME – Ministério da Educação

NEE – Necessidades Educativas Especiais

UAE – Unidades de Apoio Especializado

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UAEM - Unidades de Apoio Especializado à Multideficiência e Surdocegueira Congénita

Q1 – Questionário um

Q2 – Questionário dois

EF – Educação Física

EFA - Educação Física Adaptada

Índice geral

Agradecimentos	IV
Resumo	V
Abstratc	VII
Lista de Abreviaturas	IX
Índice Geral	X
Índice de Figuras e Tabelas	XII
Índice de Anexos	XIV
1 – INTRODUÇÃO	15
Capítulo I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	20
1. – Inclusão	21
1.1 - Educação Inclusiva	23
1.2 – Uma Sociedade Inclusiva	26
1.2.1 De uma escola, para uma escola para todos, para uma sociedade inclusiva	31
1.2.2 Inclusão Social através do Desporto	33
1.3 - A Educação Física e a Inclusão	34
1.4 - Representação Social – conceito	36
1.4.1 Grupo de pares	39
2. – A Criança/Jovem com Multideficiência e o Desporto Adaptado.	43
2.1 - A Criança/Jovem com Multideficiência	43
2.2 - O Desporto Adaptado	47
2.2.1 A História do Desporto Adaptado até aos Nossos Dias	47
2.3 - Modalidade Boccia	51
2.3.1 Breve Abordagem Histórica	51
2.3.2 Caraterização do Jogo	52
2.3.3 Caraterização dos atletas/jogadores	54
Capítulo II – METODOLOGIA	57
1. Contextualização e Descrição da Problemática	58
2. Modelo de Investigação	61
3. Objetivos do estudo	63

3.1 Objetivos Gerais	63
3.2 Objetivos Específico	63
3.3 Questões de pesquisa	64
4. População e Amostra	65
5. O Instrumento	67
5.1 Aplicação do Inquérito e recolha de dados	70
5.2 Tratamento estatístico dos dados	72
Capítulo III – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	
1. Caraterização das turmas	73
2. Caraterização da amostra (género/idade/ano de escolaridade)	75
2.1 Género	76
2.2 Idade	76
2.3 Distribuição da Amostra por Ano de Escolaridade	77
3. As questões sobre o relacionamento e interações que os colegas sem NEE tem com colegas com NEE no grupo de pares	77
4. Afirmações sobre representações/atitude no grupo de pares	86
CONCLUSÕES, LIMITAÇÕES E RECOMENDAÇÕES	95
1. Conclusões	95
2. Limitações	97
3. Recomendações	98
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	100
ANEXOS	111

Índice de Figuras e Tabelas

Índice de Figuras

Figura nº1: Interação entre os fatores contextuais e pessoais que dão lugar a uma Incapacidade	31
Figura nº2: Kit de Boccia Indoor para Competição - Aprovado para Competições Internacionais (Atividade Motora Adaptada)	53
Figura nº3: Campo de Boccia	53
Figura nº4: Género	76
Figura nº5: Ano de Escolaridade	77

Índice de Tabelas

Tabela nº1: Idade	76
Tabela nº2: Questão 1 - Relacionamento e Interação entre Pares	78
Tabela nº3: Questão 2 - Relacionamento e Interação entre Pares	79
Tabela nº4: Questão 3 - Relacionamento e Interação entre Pares	80
Tabela nº5: Questão 4 - Relacionamento e Interação entre Pares	81
Tabela nº6: Questão 5 - Relacionamento e Interação entre Pares	82
Tabela nº7: Questão 6 - Relacionamento e Interação entre Pares	83
Tabela nº8: Questão 7 - Relacionamento e Interação entre Pares	83
Tabela nº9: Questão 8 - Relacionamento e Interação entre Pares	84
Tabela nº10: Questão 9 - Relacionamento e Interação entre Pares.....	85
Tabela nº11: Questões/Afirmações 1 - Representações/perceção atitudes no grupo de Pares.....	86
Tabela nº12: Questões/Afirmações 2 - Representações/perceção atitudes no grupo de pares	87

Tabela nº13: Questões/Afirmações 3 - Representações/perceção atitudes no grupo de Pares	88
Tabela nº14: Questões/Afirmações 4 - Representações/perceção atitudes no grupo de Pares	89
Tabela nº15: Questões/Afirmações 5 - Representações/perceção atitudes no grupo de pares	90
Tabela nº16: Questões/Afirmações 6 - Representações/perceção atitudes no grupo de pares	91
Tabela nº17: Questões/Afirmações 7 - Representações/perceção atitudes no grupo de pares	92
Tabela nº18: Questões/Afirmações 8 - Representações/perceção atitudes no grupo de pares	93
Tabela nº19: Questões/Afirmações 9 - Representações/perceção atitudes no grupo de pares	94

Índice de Anexos

Anexo A – Questionário aos alunos	112
Anexo B – Pedido de autorização ao Diretor do Agrupamento de Escolas de Moura	113
Anexo C – Pedido de autorização aos encarregados de educação dos alunos...	114

1. INTRODUÇÃO

Neste capítulo, pretendemos efetuar, em primeiro lugar, uma descrição clara e sucinta do conhecimento na área das representações/percepção dos alunos face à inclusão dos seus pares com Necessidades Educativas Especiais (NEE), nas aulas de Educação Física (EF). De igual modo, iremos definir os objetivos do nosso estudo e apresentaremos a estrutura de investigação do trabalho.

No dia-a-dia, somos confrontados com diversas concepções que nos conduzem a tomar as mais variadas posições face a diferentes temas/assuntos. Todas essas opiniões são sustentadas por valores, sentimentos, crenças ou experiências, o que torna difícil determinar qual a posição correta ou exata face a esse tema/assunto, inviabiliza uma verdade absoluta. Quando se fala em representação/percepção, não podemos declarar representações certas ou erradas perante qualquer assunto, mas sim atitudes mais positivas ou menos positivas. É a partir da percepção do meio social e dos outros, que o indivíduo vai estruturando as informações, enumerando-as com afetos (positivos ou negativos) e desenvolvendo uma propensão para agir (favorável ou desfavorável) em relação às pessoas e aos objetos, presentes na sociedade. A essas informações com forte carga afetiva, predeterminam o indivíduo para uma determinada comportamento, dá-se o nome de percepções/atitudes.

A educação inclusiva é uma das temáticas da nossa atualidade educativa, dizendo respeito a todos que estão ligados de algum modo à educação, tendo como objetivo principal responder de forma eficaz às NEE de alunos com características diversas, que revelam um grande desafio às escolas que os recebem.

A necessidade de estudar as representações/percepções dos alunos sem NEE, perante a inclusão de alunos com NEE nas aulas de Educação Física, surgiu a partir da conjuntura em que um grande número de alunos com NEE's foi integrado nas classes regulares (Nunes, 2004).

As representações/percepções dos alunos e professores são consideradas fatores essenciais para uma inclusão de sucesso (Conatser, Block & Lepore, 2000) constituindo por isso uma variável de grande interesse. Também segundo Block e Obrusnikova (2007), a explicação para a obtenção de resultados positivos não está só por si na colocação de alunos com NEE nas aulas regulares de Educação Física mas também na atitude do

professor em promover as interações sociais positivas e desenvolver atividades de cooperação, favorecendo desta forma atitudes positivas dos alunos sem NEE.

As investigações realizadas em outros países, como Bélgica (Van Biesen, Busciglio, Vanlandewijck, 2006), Grécia (Panagiotou, et al., 2008 e Panagiotou, Kudlacek, Evaggelinou, 2006) e Israel (Hutzler, 2008) por exemplo, pretendem contribuir para o sucesso da consolidação do processo de inclusão, pois a avaliação das perceções dos alunos face à inclusão de alunos com deficiência, permite-nos o levantamento do problema do nosso estudo, definimos como objetivo geral estudar as representações dos alunos sem NEE “*As Representações dos Alunos sem NEE na Inclusão de Alunos com NEE: A Prática do Desporto Adaptado – Modalidade Boccia – nas Aulas de Educação Física*”.

O nosso estudo pode servir de instrumento para o desenvolvimento de futuras intervenções neste âmbito, possibilitando retirar ilações importantes acerca das representações/perceções dos alunos sem deficiência, ao nível do 3º ciclo de escolaridade, face à inclusão de alunos com NEE nas aulas de EF e tentar encontrar estratégias de inclusão nas turmas, mais especificamente nas aulas de EF e nas escolas.

Terminado o enquadramento teórico e feita a delimitação do problema do nosso estudo definimos como objetivo geral verificar as representações/atitudes dos alunos face à inclusão de alunos com deficiência nas aulas de EF. De forma mais específica, os objetivos planeados reúnem-se em confirmar se houve alteração após uma intervenção de natureza inclusiva nas representações/atitudes dos alunos face à inclusão de alunos com NEE nas aulas de EF; as aulas programadas de Educação Física Adaptada (EFA), onde se realizaram atividades de Desporto Adaptado - Boccia nas aulas de Educação Física (EF), com o intuito de dar a conhecer aos alunos esta modalidade de desporto adaptado, bem como a oportunidade de a praticarem, para que verificassem que a modalidade não é só para alunos com NEE, mas que toda a população pode realizar a modalidade, num contexto em que todos interagem com o mesmo propósito – o sucesso educativo.

Definidos os objetivos do estudo, importa analisar os objetivos a que nos propusemos que segundo Almeida & Freire (2003) se definem como sendo a explicação ou solução mais plausível de um problema.

Foram analisadas tabelas do questionário 1 (Q1) e do questionário 2 (Q2) onde nos baseamos na experiência empírica e no conhecimento adquirido acerca da temática em causa, sendo que a sua verificação será o suporte da discussão de resultados. Os pressupostos devem ser testáveis, relevantes e justificáveis. Assim, as presunções a investigar no decurso do nosso estudo encontram a sua fundamentação em estudos já efetuados nesta área e realizados noutros países. Deste modo, foram formuladas vários objetivos:

Objetivos Gerais

- Estudar as representações dos alunos sem NEE acerca da inclusão de alunos com NEE nas aulas de educação física/desporto adaptado modalidade Boccia;
- Conhecer como é que encaram a presença dos colegas com NEE/multideficiência (cognitivo motor) na turma;
- Conhecer as representações que elaboram sobre os colegas com NEE/multideficiência (cognitivo/motor);
- Conhecer se valorizam a sua participação nas atividades físicas.

Objetivos Específicos

- Interpretar as representações evidenciadas pelos alunos sem NEE à luz dos princípios e da filosofia de escolas inclusivas;
- Promover a reflexão e contribuir para a clarificação de conceitos, apoiando a implementação de práticas educativas mais inclusivas.
- Desenvolver estratégias de compensação que facilitem a divulgação da modalidade.
- Analisar e promover interações de colegas de turma que permitam a melhoria das atitudes fase à postura destes alunos;

- Promover a modalidade – Boccia - na escola e na comunidade através de estratégias de intervenção específica;
- Reconhecer o desenvolvimento de laços relacionais entre crianças/jovens com/sem NEE através do Boccia, de forma lúdica promovendo o seu desenvolvimento na comunidade.

O estudo apresenta-se estruturado em 3 capítulos. Iniciamos com a Introdução que apresenta de uma forma breve o problema e a pertinência do estudo, bem como os objetivos considerados na investigação.

O capítulo I – revisão da Literatura, contempla o enquadramento teórico, analisando, de forma detalhada, a literatura disponível sobre a nossa temática. Este capítulo divide-se em dois grandes pontos que se subdividem. No primeiro ponto será abordado um grande tema a “Inclusão” relacionado com este conceito de inclusão estará subentendido ao conceito de necessidades educativas especiais, define-se ainda “Educação Inclusiva” demonstrando-nos ser a ideia principal de uma filosofia educacional, aborda-se ainda os seis objetivos que deverão integrar o programa de educação para todos – educação inclusiva. Noutro subponto analisaremos “A Educação Física e a Inclusão” expondo as razões pelas quais a EF viabiliza a construção da educação inclusiva. Ainda neste ponto debruçar-nos-emos num dos subpontos sobre “Uma Sociedade Inclusiva” que está diretamente relacionada com a inclusão social e na igualdade de oportunidades.

Essa “Inclusão Social” pretende o livre acesso de todos os indivíduos à prática desportiva. Abordamos ainda os conceitos de “Representação Social” e de “Grupo de Pares”.

O ponto dois “A Criança/Jovem com Multideficiência e o Desporto Adaptado”, está subdividido em vários pontos. Em primeiro lugar definimos o conceito de multideficiência, as diferenças podem ser de vária ordem especificamente ao nível físico, cognitivo, de comunicação, sociais, afetivos.

No segundo subponto “Desporto Adaptado”, faremos uma abordagem às modalidades desportivas para pessoas com e sem NEE. Bem como uma breve evolução histórica dos desporto adaptado até aos nossos dias. Aqui também faremos uma abordagem às várias modalidades.

Num segundo subponto fazemos referência há modalidade que no rege “ Boccia”, com uma breve abordagem histórica e caracterização do jogo e do jogadores.

Relativamente ao Capítulo II, foi abordada a Metodologia, a contextualização e descrição da problemática, modelo de investigação, a seleção e caracterização da amostra, e, por fim, a análise, tratamento dos dados onde fazemos a sua discussão sugerindo eventuais propostas para uma intervenção. São expostos todos os métodos e procedimentos utilizados para a realização desta investigação. Por último, procede-se à análise e tratamento dos dados.

O capítulo III - apresentação, análise e discussão dos resultados, seguidas das respetivas conclusões.

Conclusão – resume as principais conclusões obtidas, sugere algumas recomendações para estudos futuros nesta área e enumera algumas limitações na concretização do nosso estudo.

A escolha desta temática deriva da nossa experiência pessoal nas EB2,3 de Moura e visa a apropriação do real, na medida do que é possível obter neste tipo de recolha de dados, permitindo-nos extrair daí ilações para uma necessária e inevitável reflexão.

Capítulo – I

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1 - A Inclusão

A ideia da *inclusão* fundamenta-se numa filosofia que reconhece e aceita a diversidade, na vida em sociedade. Isto significa garantia do acesso de todos a todas as oportunidades, independentemente das especificidades de cada indivíduo e/ou grupo social.

No conceito de inclusão está subentendido o conceito de necessidades educativas especiais, este tem vindo a desenvolver-se e abarca uma conceção muito mais lato. Qualquer indivíduo pode ter necessidades educativas ou sociais, longo da sua vida. Estas podem estar relacionadas com a sua cultura, etnia, género, família, classe social, ou muitos outros fatores. Não é, de forma alguma, um conceito estático nem surge desligado dos movimentos sociais e políticos das últimas décadas. Pelo que os desafios da inclusão são hoje diferentes do que eram ontem e do que serão amanhã.

Consideramos deste modo que o adjetivo “*inclusivo*” é usado quando se procura qualidade para todas as pessoas quer elas tenham ou não deficiência e/ou NEE em qualquer altura da nossa vida, escolar, ou após a escolaridade, será “*sempre*” com os pares que ultrapassará eventuais dificuldades, com base naquilo que os indivíduos ou os grupos “*conquistaram*” tendo o direito à educação e a um emprego de acordo com as suas características.

Por conseguinte, esta nova abordagem do fenómeno da inclusão levou a que fossem tomadas a nível mundial iniciativas a favor das pessoas portadoras de deficiência (e de outras...), fazendo com que estas passassem de um ambiente de exclusão, para o de segregação, em seguida para um ambiente de integração, e mais recentemente para uma sociedade inclusiva e um processo de inclusão.

Passemos então a uma breve análise da perspetiva de diferentes autores, de forma a poder perceber a complexidade desta temática. Para Salend (1998, p.7), citado por Martins (2000), a inclusão constitui “um movimento de famílias, professores e membros da comunidade, com vista à criação de escolas e outras instituições sociais, baseadas na aceitação, pertença e sentido comunitário” (p.23).

Deste modo para Correia (2003, 2005) o conceito de inclusão refere-se à inserção dos alunos com NEE nas classes regulares onde, sempre que possível, devem receber todos os serviços educativos adequados às suas necessidades e características. Esses serviços

reportam-se ao apoio de profissionais especializados, assim como à sua colaboração com os pais, de acordo com as necessidades e características específicas de cada criança (Correia, 2003, 2005).

Desta forma, a conceção de inclusão exige a reestruturação da escola e do currículo de forma a proporcionar a todos os alunos uma aprendizagem em conjunto, que respeite as suas diversidades (Correia, 2005).

A UNESCO define inclusão como um sinal na forma de encarar a problemática da exclusão. “Uma sociedade inclusiva é aquela que é capaz de contemplar toda a diversidade humana e encontrar meios para que qualquer um, privilegiado ou vulnerável, possa ter acesso a ela, preparar-se para assumir papéis e contribuir para o bem comum” (Hazard et. al: 20). Nesta perspetiva a principal distinção está em conceder à sociedade a obrigação de adaptar-se de acordo com as necessidades específicas de cada indivíduo, ao invés do antigo conceito de integração, em que teria de ser o próprio indivíduo a adaptar-se e integrar-se na sociedade.

Um dos objetivos intrínsecos à inclusão segundo a UNESCO é bem evidente nesta frase: “Superar a exclusão através de abordagens inclusivas” (UNESCO, 2003). Apesar de estar ligado inicialmente à educação, estas *atitudes inclusivas* podem, e devem, ser consideradas e aplicadas em todas as vertentes da sociedade. De acordo com a Declaração de Salamanca:

“As Escolas devem ajustar-se a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras. Neste conceito devem incluir-se crianças com deficiência ou sobredotadas, crianças da rua ou crianças que trabalham, crianças de populações migradas ou nómadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais” (UNESCO, 1994).

Consequentemente, a inclusão tem que oferecer a todas crianças as melhores condições de aprendizagem, o que implica uma educação de qualidade e pressupõe também um esforço de mudança e melhoria da própria escola tendo em vista o sucesso, com base na especificidade de cada um. No que concerne às aprendizagens a filosofia da inclusão só traz vantagens a todos os alunos, tornando-se num modelo educacional eficiente para toda a comunidade escolar, especialmente para os alunos com NEE. Incluir é conceber

oportunidades aos alunos em contextos sociais de aprendizagem, nomeadamente na sala de aula de aprenderem juntos, na heterogeneidade e na diversidade de valores, que são proporcionados, visando reduzir as barreiras que sempre se colocam à aprendizagem, à participação e ao desenvolvimento.

1.1 A Educação Inclusiva

Os sistemas educativos nos últimos anos percorreram diversas etapas no sentido de responder às peculiaridades educativas das crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE).

O conceito de NEE (Necessidades Educativas Especiais) adotado e redefinido em 1994 na Declaração de Salamanca (UNESCO) é um conceito muito abrangente, surge como resposta à democratização das sociedades, e reflete os princípios que a filosofia da inclusão estabelece. Pretende-se, assim, chegar a uma igualdade de direitos, principalmente no que respeita à não discriminação, tendo por base as características intelectuais, sensoriais, físicas e socio emocionais das crianças e adolescentes em idade escolar.

Segundo Correia (1999), refere-se a este conceito, afirmando que ele se *“aplica a crianças e adolescentes com problemas sensoriais, físicos e de saúde, intelectuais e emocionais e, também, com dificuldades de aprendizagem específicas (problemas no processamento de informação) derivadas de fatores orgânicos ou ambientais”*.

Do ponto de vista regulamentar e político, temos vindo a assistir a uma evolução no seu percurso que tem como objetivo diminuir a separação institucional existente entre as escolas de ensino especial e as de ensino regular. Neste sentido, pensamos que os contextos inclusivos tornam-se, finalmente, locais de desenvolvimento. Deste modo, apresentam uma evolução em termos de igualdade de direitos e de acesso à educação. As escolas devem ter características capazes de acolherem a diversidade das necessidades dos alunos na escola regular.

Miranda Correia (2003) afirma que:

“a caminhada para que elas (escolas inclusivas) possam vir a responder às necessidades de todos os alunos continua a ser bastante árdua, uma vez que há a necessidade de se proceder a reestruturações bastante acentuadas em todos os quadrantes, desde as atitudes de todos os profissionais de educação e dos pais até à reorganização da sala de aula (e do espaço escola) em termos físicos e pedagógicos” (Correia, 2003 p. 9).

Então a educação inclusiva, demonstra-nos ser a ideia principal de uma filosofia educacional que implica o desenvolvimento global, escolar, pessoal e social do aluno, e/ou de todos os alunos, inclusive os alunos com NEE. Rodrigues (2003, p 95) alerta que *“ estar incluído é muito mais do que uma presença física: é um sentimento e uma prática mútua de pertença entre a escola e a criança”*.

“O Centro de Estudos de Educação Inclusiva (CSIE, n/d) citado in Rodrigues (2003, p.107) expõe a inclusão como: crianças – com ou sem deficiências ou dificuldades – aprendendo juntas no sistema regular de ensino, inclusive pré-escola, escolas regulares e universidade, com uma rede de apoio apropriada para responder às suas necessidades”.

A educação inclusiva apoia a pessoa com deficiência/NEE através da educação especial. **A Educação Especial** é o ramo da Educação, que se ocupa do atendimento e da educação da pessoa com deficiência, ou seja, de pessoas com NEE. A Educação Especial é uma educação organizada para atender especificamente e exclusivamente alunos com NEE.

“A educação especial refere-se a um conjunto de recursos que a escola e as famílias devem ter ao seu dispor para poderem responder mais eficazmente às necessidades de um aluno com NEE, recursos esses que, de uma forma interdisciplinar, irão permitir desenhar um ensino cuidadosamente planeado, orientado para as capacidades e necessidades individuais desse aluno” (Correia, 2008, p. 19).

Esta deve abarcar uma equipa transdisciplinar composta por diversos profissionais que podem/devem trabalhar na educação especial, como por exemplo o Professor de Educação Especial, Psicólogo, Fisioterapeuta, Terapeuta da fala, Terapeuta Ocupacional...

O conceito de educação inclusiva surgiu a partir de 1994, com a Declaração de Salamanca. A ideia é que as crianças com necessidades educativas (NEE) sejam incluídas em escolas de ensino regular. O objetivo da inclusão demonstra que houve uma evolução na cultura ocidental, defendendo que nenhuma criança deve ser separada das outras por apresentar qualquer tipo de deficiência. No dizer de Boaventura de Souza Santos (2003): “Temos o direito de sermos iguais quando a diferença nos inferioriza; temos o direito a sermos diferentes quando a igualdade nos descaracteriza”.

Na verdade todos temos direito à educação, esta deve beneficiar todos os indivíduos mesmo aqueles que têm algum tipo de deficiência sem serem marginalizados pela sociedade onde estão inseridos. Também Boaventura Santos declara que a educação inclusiva é “respeitadora das diferenças de concepções alternativas da dignidade humana” (Ferreira, 2011, p. 19).

A temática, Educação Para Todos surgiu no ano de 1990, na sequência de uma Conferência Mundial que se realizou na Tailândia e que teve como objetivos proporcionar educação básica a todas as crianças e reduzir drasticamente o analfabetismo entre os adultos até ao final da década.

No Fórum Mundial da Educação que se realizou em Dacar, no Senegal, em 2000, veio confirmar o compromisso na Educação Para Todos ficando determinado que até 2015 todas as crianças deveriam ter acesso a educação básica gratuita e de boa qualidade tendo, então sido definidos seis objetivos que deverão integrar o programa de educação para todos – educação inclusiva.

Os seis objetivos do programa “Educação Para Todos”:

1. Desenvolver e melhorar a proteção e a educação da primeira infância, nomeadamente das crianças mais vulneráveis e desfavorecidas;
2. Proceder para que, até 2015, todas as crianças tenham acesso a um ensino primário obrigatório gratuito e de boa qualidade;
3. Responder às necessidades educativas de todos os jovens e adultos, tendo por objetivo a aquisição de competências necessárias;
4. Melhorar em 50% os níveis de alfabetização dos adultos, até 2015;

5. Eliminar a disparidade do género no acesso à educação primária e secundária até 2005 e instaurar a igualdade nesse domínio em 2015;
6. Melhorar a qualidade da educação.

Do ponto de vista pedagógico, a inclusão traz vantagens particularmente, na interação entre pares procurando um desenvolvimento conjunto. Por isso, a inclusão pressupõe uma escola que se ajuste a todos os alunos, em vez de esperar que um determinado aluno com deficiências se ajuste à escola. O ambiente de aprendizagem escolar de todos os alunos tem que a ser seguro e acolhedor e que entenda a diferença como um fator positivo. Mas, acima de tudo, é necessário que se entenda que a escola tem a tarefa de ensinar aos alunos a partilharem o saber, os sentidos das coisas, as emoções, a discutir e a trocar experiências e pontos de vista.

Neste sentido, a escola tem um compromisso primordial e insubstituível: introduzir o aluno no mundo social, cultural e científico; e isto é direito incondicional de todo o ser humano, independente de padrões de normalidade estabelecidos pela sociedade ou pré-requisitos impostos pela escola.

Também para Ruela (2001, p. 41) *“o objetivo da educação inclusiva deve ser o de proporcionar às crianças com necessidades especiais a oportunidade de trabalharem em conjunto com os seus pares e destes receberem apoio, tendo sempre presente as diferenças individuais.”*

1.2 – Uma Sociedade Inclusiva

Um dos axiomas mais conhecidos é que todos os seres humanos são seres sociais!...

Por conseguinte; a sociedade está diretamente relacionada com inclusão social. O indivíduo nasce e cresce tendo em conta as oportunidades que a sociedade lhe oferece. Se por um lado é no meio social que o indivíduo sofre ações e se desenvolve, também a sociedade é erguida pelos indivíduos e sofre resultados destes. Portanto, podemos dizer que a inclusão social decorre ao longo da vida de qualquer indivíduo.

Os processos sociais têm objetivos e efeitos obviamente positivos, como a proteção dos sujeitos com NEE, mas cria também afastamento e barreiras à socialização. É através da convivência e interação com outras pessoas, nomeadamente adultos, que as crianças/jovens apreendem as regras sociais e culturais da vivência em sociedade (Sarmiento, 2005). Este campo sociológico apesar de fugir um pouco do âmbito deste estudo, é importante para perceber o que poderá estar na génese de alguns comportamentos “separatistas” e também do distanciamento entre os pares.

Queremos com isto dizer que, entre o meio e o indivíduo, se desenvolvem interações que provocam alterações inversas: o meio transforma o indivíduo que, ao atuar no meio, também o transforma. A perspetiva ecológica privilegia a participação dos seres enquanto seres biopsicossociais, em diferentes contextos, como forma de compreensão e de explicação do desenvolvimento humano. Este modelo ecológico teve a sua origem com Bronfenbrenner (1974, *in* Costa, 2003) com o objetivo de explicar o desenvolvimento humano “*O desenvolvimento é o resultado da interação entre o indivíduo e o seu contexto*”. Como referem Berger & Luckman (*in* Costa, 2003) este modelo tem como base uma conceção sistemática do ambiente. No centro destas interações recíprocas encontra-se o indivíduo que é influenciado por vários teses, como a família, os pares, etc. Na opinião destes autores *entre a socialização primária realizada na família e a socialização secundária operada por outras instituições e dispositivos sociais ao longo da vida* (p. 39).

“A comunicação interpessoal constitui uma área fundamental da atividade humana, o comportamento adaptativo (CA) ao nível sociocultural do sujeito/indivíduo visa também especificidades com a utilização de recursos pessoais e sociais, relativamente à aquisição de condutas desejáveis para uma participação plena no contexto ecológico, que visa o equilíbrio entre a sociabilidade e a individualidade”. (Santos, Sofia & Morato, Pedro, 2002, p.51).

Desdobrando o conceito de “inclusão social” podemos verificar que segundo o Dicionário da Língua Portuguesa Priberam online (DPLP) (*in* Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2013) o conceito de “incluir”, tem como significado: *abranger, compreender, conter, inserir num ou fazer parte de um grupo...* Em relação ao conceito de “inclusão” significa: *ato ou efeito de incluir*. Por outro lado o conceito “social” significa: *Que diz respeito à sociedade (...), o conceito de “sociedade”,*

significa: Reunião de pessoas unidas pela origem ou por leis; Estado social. Ligando os significados, conclui-se que o conceito de inclusão social é o ato ou efeito de incluir o indivíduo fazendo parte de um grupo de forma a viver em sociedade gerando um estado social. Segundo Candeias (2009) *a inclusão é um processo que respeita e valoriza a diferença e todos têm um papel a desempenhar na sociedade* (p. 10). Nesta sequência de ideias, este processo de inclusão torna possível a cada indivíduo desenvolver as suas competências e viver uma vida completa.

Por outro lado, a inclusão social é definida por Louro (2001) como a qualidade de vida que a sociedade pode oferecer aos cidadãos e, especialmente, àqueles com NEE, tendo em conta as suas características individuais.

No dizer de Louro (2001) *“as estratégias para a promoção da qualidade de vida dividem-se em três aspetos: o ter casa, emprego, escola, recursos básicos, o amar e ser amado e o ser, sentindo-se como parte de uma cultura e de uma sociedade, gostando de si próprio e do seu corpo e o sentimento de ser insubstituível e único”* (p. 81).

Em síntese, para uma total inclusão social é necessário ter em conta a satisfação de vários aspetos pertencentes ao indivíduo, para que estes se sintam incluídos e satisfeitos na sociedade onde vivem.

Na nossa sociedade, a inclusão social tem-se revelado um grande problema. Se por um lado proclama valores universais de direitos humanos, igualdade de oportunidades e direitos de cidadania, por outro, desenvolve sistemas de proteção social que permitam amparar, proteger e incluir os cidadãos na sociedade.

Segundo Nogueira & Andrade (2007) a inclusão social é, sem dúvida, um grande desafio da sociedade em geral, na esperança de um novo caminho que valorize uma sociedade mais justa e mais solidária, que garanta os direitos de todos os que dela fazem parte e onde todos possam viver e conviver independentemente das características pessoais de cada um. O sistema educativo tem um papel primordial na educação da sociedade e na promoção da inclusão social.

Como refere Nogueira & Andrade (2007) para que o percurso da inclusão escolar não seja em vão, esta deve continuar na sociedade, efetivamente inclusiva, a educação tem um papel decisivo, salientando que “uma das formas para que o processo de inclusão social de alunos com deficiências no mercado de trabalho aconteça, é por meio da

educação (p. 2) ”. Deste modo, precavemos o valor das escolas, uma vez que educam, formam e mudam crianças/jovens, para que no futuro sejam adultos capazes de aceitar a diferença, com igualdade de direitos. A escola é um local que promove a eliminação de algumas barreiras que impedem a inclusão social, quer no que diz respeito à inclusão de crianças/jovens com NEE, orientando crianças/jovens e adultos para valores de respeito e de cidadania.

“As reformas educacionais e todas as interrogações sobre o papel da escola exigem que se repense a prática pedagógica, tendo a ética, a justiça, e os direitos humanos como eixos. Este tripé sempre sustentou o ideário educacional mas nunca teve tanto peso e implicação como nos dias atuais, em que se luta para vencer a exclusão, a competição, o egocentrismo e o individualismo, em busca de uma nova fase de humanização e de socialização, que sempre os pressupostos hegemónicos do liberalismo, baseado na interatividade, na superação de barreiras físicas e psicológicas espaciais, temporais, culturais e acessíveis a todos” (Nogueira e Andrade, 2007, pp. 2-3).

Como já foi supracitado, grande parte dos problemas na inclusão social de cidadãos/indivíduos com NEE’s não se centralizam nestes, mas sim na sociedade que os rodeia.

Segundo Heward & Orlansky (1984 *in* Ferreira 2007) a resposta que a sociedade ao longo dos tempos tem dado aos cidadãos/indivíduos com NEE’s (com deficiência) “cobriu virtualmente, toda a gama de reações e emoções humanas, passando pelo extermínio, a superstição, o amesquinamento, o receio supersticioso, a exclusão a piedade, o respeito, o estudo científico e a dissipação de cuidados assistenciais ou educativos (p.17) ”.

De dizer de Louro (2001) “os cidadãos/indivíduos sem NEE fazem parte da sociedade e esta deve-lhe fornecer estímulos e apoios, colocando-os em situações iguais aos restantes cidadãos, pois o conceito de integração é um conceito errado” (p.78), uma vez que a sociedade deve tanto integrar os com NEE’s como os sem NEE’s, todos fazem parte da sociedade, todos têm lugar nela. Numa, sociedade que se diz solidária, de direitos e deveres, e que respeite os seus cidadãos, o problema da integração não se deveria colocar, pois os cidadãos são todos com e sem NEE’s fazemos parte dessa sociedade.

Em suma, podemos considerar que, independentemente das suas características, todo o indivíduo pertence a um meio social, realizando nele várias inter-relações, no entender de Saeta,

um indivíduo que tem emoções que pensa e que está inserido num meio social; um grupo, seja ele familiar, comunitário etc., que vivencia emoções e pensamentos e que constitui uma ou mais redes sociais; uma sociedade em que se vive e que insere indivíduos e grupos que a concretizam” (1999 in Dias, L. 2011 pág. 23).

Ente os cidadãos/indivíduos pertencentes à mesma sociedade existe um convívio desigual, uma vez que através das inter-relações se constroem cidadãos/indivíduos diferentes com uma identidade especial.

Conforme Louro (2001) numa sociedade em que se premeia o sucesso, a perfeição, a audácia e a excelência, ser portador de uma incapacidade é frustrante e limitador. As desigualdades de circunstâncias em que os cidadãos/indivíduos portadores de deficiência se encontram em relação aos restantes cidadãos são desmotivadoras. A sociedade está estruturada para premiar os melhores e mais capacitados.

“No entanto, nenhuma sociedade tem normas e regras estritas, pré-existent ou “caídas do céu”, as regras e normas constroem-se no dia-a-dia, conforme a evolução e tendências da dinâmica social, do seu tecido humano e grupal, e das circunstâncias e condicionalismos, sejam eles favorecedores ou de constrangimento” (Louro, 2001, p. 77).

As Políticas impostas pelo modelo Social Europeu, baseadas na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e no Programa Mundial de Ação Relativo às Pessoas com Deficiências (1996), editados pela Organização das Nações Unidas, caminham para a defesa de uma sociedade inclusiva, defendidas pela Constituição da União Europeia, pela declaração de Salamanca e muitas outras convenções, declarações e proclamações.

Segundo Palacios e Bariffi (2007 in Dias, L. 2011) *“é fundamental que se focalizem as políticas sociais para a eliminação de barreiras sociais e atitudinais, mais do que recompensar as pessoas de forma individual. A deficiência é vista como um problema social, como pertencente a um coletivo e vítima da sociedade que não está preparada para os incluir”* (pág. 27).

Como se pode verificar na figura 1 e de acordo com Rios (2011) a incapacidade resulta da relação do indivíduo com o contexto social.

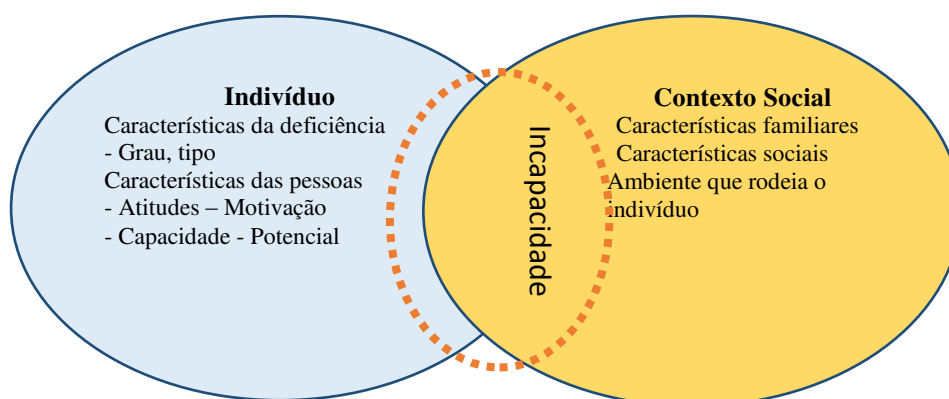


Figura 1 - Interação entre os fatores contextuais e pessoais que dão lugar a uma incapacidade (Adaptado de Rios, 2011, p. 33)

A deficiência = incapacidade que um indivíduo possui pode ser muito mais limitante numa sociedade, do que noutra, dependendo das barreiras que a pessoa enfrenta e do grau de inclusão que existe na mesma.

1.2.1 De uma escola, para uma escola para todos, para uma sociedade inclusiva

Depois da Declaração de Salamanca (*in* Organização das Nações Unidas, 1994) as Escolas têm-se confirmado como as verdadeiras defensoras da inclusão escolar, no nosso sistema de ensino acolhendo no seu seio crianças e jovens com NEE visando a equidade educativa.

Contudo, pretende-se não apenas a inclusão escolar como também a preparação para a inclusão social, na medida em que, *“a educação especial tem por objetivos a inclusão educativa e social, o cesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida profissional e*

para uma transição da escola para o emprego das crianças e dos jovens com necessidades educativas especiais nas condições acima descritas” (Decreto-lei nº3/2008, no artº1, nº 2).

Cabe às escolas, com a participação dos pais e encarregados de educação, um papel importante na preparação dos alunos para a vida pós-escolar, quer a nível pessoal, relacional ou profissional. Assim, cabe às escolas desenvolver um Plano Individual de Transição, preparando os alunos para a inclusão social.

“Sempre que o aluno apresente necessidades educativas, especiais de carácter permanente que o impeçam de adquirir as aprendizagens e competências definidas no currículo deve a escola complementar o programa educativo individual com um plano individual de transição destinado a promover a transição para a vida pós-escolar e, sempre que possível, para o exercício de uma atividade profissional com adequada inserção social, familiar ou numa instituição de carácter ocupacional (Decreto Lei nº3/2008, no artº14, nº1) ”.

Segundo Saramago (2009) sempre que um aluno apresente NEE é fundamental o desenvolvimento de um plano de transição baseado num currículo funcional que tenha em conta a sua transição pós escola. Desta forma, o abandono do sistema de ensino não se torna num vazio, mas sim, um processo planificado e adequado a cada um, tendo em conta as potencialidades individuais e do meio, de passagem para o mundo social e profissional. Para que este processo seja eficaz, deve existir uma colaboração entre a escola, família e comunidade. Um plano individual de transição é

“...um instrumento, uma ferramenta, sob a forma de documento, no qual é registado o passado, o presente e o futuro desejado dos jovens. Ele deve incluir informação sobre o universo da vida do jovem: condições familiares, história médica, tempos livres, valores e background cultural, e ainda informação sobre a sua educação e formação. Isso contribuirá para atingir os seguintes resultados: Aumentar as hipóteses de o jovem conseguir um trabalho sustentável; Aferir interesses, desejos, motivações, competências, atitudes e capacidades do jovem com as exigências da profissão, do trabalho, do contexto de trabalho, da empresa; Melhorar a autonomia, a

motivação, a autoestima e a auto confiança do jovem; Criar uma situação de sucesso para o jovem e para os empregadores” (European Agency for Development in Specil Needs Education, 2006, p. 23).

Segundo Candeias (2009) existem vários fatores que podem ser facilitadores da transição da escola para a vida adulta, para além dos fatores individuais, da família e da escola, também a comunidade pode ser facilitadora da inclusão escolar e social, promovendo *“atitudes positivas e valores dirigidos para a inclusão social”* (p. 34). Neste sentido, a mudança de atitude é fundamental para a integração socioprofissional de cidadãos portadores de deficiência. Se por outro lado, a comunidade tem como papel desenvolver medidas sociopolíticas que permitam uma educação inclusiva e facilitem a transição para a vida adulta, por outro lado, a comunidade deve proporcionar recursos que suportem essa transição.

Parece-nos relevante salientar o contributo da teoria de desenvolvimento sociocultural de Vigotsky & Bronfenbrenner, através da qual se explica a forma como as atitudes e os comportamentos das crianças estão intimamente ligados ao contexto sociocultural. O ambiente escolar parece ser a chave que influencia o desenvolvimento das atitudes positivas nas crianças “regulares” face à inclusão. As teorias de Bronfenbrenner (2004) & Vigotsky (1993) são importantes para o estudo das perceções, formação de relacionamentos e desenvolvimento de atitudes na sala de aula, uma vez que remetem para o facto de que a qualidade do contacto e interação poderão ajudar a reduzir atitudes desfavoráveis e formar atitudes positivas perante a inclusão.

1.2.2 Inclusão Social através do Desporto

A Inclusão Social através do Desporto, esta diretamente relacionada com atletas com algum tipo de NEE/deficiência, para o efeito, é necessário utilizar o seu potencial para favorecer a inclusão e a igualdade de oportunidades.

A população com NEE, bem como a mais desfavorecida economicamente e socialmente, deve ser dada uma atenção especial no acesso ao desporto, quando comparadas com a população em geral. É de referir que o desporto pode ainda facilitar a integração de população migrante nas sociedades de acolhimento devendo ser acessível a todos, em

especial àqueles que, por uma limitação ou outra, não têm a mesma oportunidade de aceder ao mesmo.

Como documento orientador de boas práticas a nível europeu, o Livro Branco sobre o Desporto (2007, p. 15) ressalva a importância do desporto como potenciador de inclusão social: *“os estudos, seminários, conferências, propostas políticas e planos de ação passarão a incluir o acesso ao desporto e/ou pertença a estruturas desportivas sociais como elementos-chave para a análise da exclusão social”*.

1.3 A Educação Física e a Inclusão

A Educação Física (EF) assume um papel importante no sucesso da inclusão devido às suas características sociais e os resultados são enriquecedores, não só para os alunos com NEE, mas também para os alunos sem NEE.

Segundo Rodrigues (2003) existem três grandes razões pelas quais a EF tem possibilidades de ser um auxiliar para a construção da educação inclusiva. Em primeiro lugar em EF os conteúdos ministrados não apresentam um grau de rigidez como nas outras disciplinas. O professor de EF dispõe de uma maior liberdade para organizar os conteúdos que pretende que os alunos vivenciem ou aprendam nas suas aulas. Assim, aparentemente, a EF seria uma área curricular mais facilmente inclusiva devido à flexibilidade inerente aos seus conteúdos o que conduziria a uma maior facilidade de diferenciação curricular.

Em segundo lugar, os professores de EF são vistos como profissionais que desenvolvem atitudes mais positivas face aos alunos que os restantes professores. Talvez devido aos aspetos fortemente expressivos da disciplina, os professores são conotados como profissionais com atitudes mais favoráveis à inclusão e que consequentemente levantam menos problemas e encontram soluções mais facilmente para casos difíceis. Esta imagem positiva e dinâmica dos professores de EF é um elemento importante da sua identidade profissional sendo, por isso, frequentemente solicitados para participar em projetos de inovação na escola.

Em terceiro lugar a EF é uma área importante de inclusão dado que permite uma ampla participação mesmo de alunos que evidenciam dificuldades. Ainda que conscientes das diferentes aptidões específicas de cada um, entende-se que a EF é capaz de suscitar uma participação e um grau de satisfação elevado de alunos com níveis de desempenho muito diferentes.

A educação inclusiva no âmbito da disciplina educação física é benéfica, para todos os alunos dando-lhes a oportunidade de convívio e crescimento pessoal, pois aprendem que a diferença existe, mas que precisa ser respeitada, os pares sem NEE passam a ter uma visão menos preconceituosa em relação aos seus pares com NEE.

Todos temos a consciência que a interação social melhora com o convívio entre os pares, isso porque crianças ou jovens imitam os outros, desenvolvendo capacidades para comunicar entre si, o que pode ser significativo para aqueles com necessidades educativas especiais.

Para que no contexto escolar a disciplina de Educação Física, seja corretamente articulada com a Inclusão, tema que já foi abordado nos pontos acima transcritos. Destacamos que a diversidade hoje está presente nas de aula de EF patenteia-se em termos culturais, sociais, económicos e, também se manifesta numa variação imensa de possibilidades e capacidades físico-motoras, e mesmo corporais que podem ser utilizadas em prol da educação inclusiva dependendo da maneira como o professor trabalha essa diversidade.

O currículo da Educação Física deve apresentar conteúdos abertos para que os alunos, na sua prática, tenham espaços para as suas manifestações individuais, apresentando cada um o seu próprio ritmo de desenvolvimento.

Desta forma o princípio da inclusão pode ser entendido de duas formas distintas, mas que se complementam que é o direito de todos à prática da atividade física sem discriminação, com igualdade de oportunidades e respeito pela diferença. Numa delas, a inclusão pode ser compreendida pelo acesso absoluto dos alunos com NEE às aulas de educação física, no mesmo espaço, com a mesma dinâmica que os alunos sem NEE. A outra abordagem abrange o princípio de inclusão como uma parte indiferenciada de todos os alunos que acontece, independentemente de suas antecipadas capacidades físicas, sociais ou intelectuais, género ou raça. A diferença pode estar na sua aptidão em lidar

com os conteúdos da EF, ou por não estar socializado com este universo, ou por não ser adequadamente estimulado, ou por não gostar da disciplina. (Silva, 2006).

A Educação Física Adaptada *“é uma área da Educação Física que tem como objeto de estudo a motricidade humana para as pessoas com necessidades educativas especiais, adequando metodologias de ensino para o atendimento às características de cada pessoa com deficiência, respeitando suas diferenças individuais”* (Duarte e Werner, 1995).

Segundo Bueno e Resa (1995), a “Educação Física Adaptada para pessoas com deficiência não se diferencia da Educação Física no que diz respeito aos conteúdos, mas compreende técnicas, métodos e formas de organização que podem ser aplicados ao indivíduo deficiente.” Por conseguinte o docente deve planejar as suas aulas analisando e atendendo às necessidades de seus educandos.

A Educação Física na escola constitui-se numa grande área de adaptação ao permitir, a participação de crianças e jovens em atividades físicas adequadas às suas possibilidades, proporcionando que sejam valorizados e se integrem num mesmo mundo. O Programa de Educação Física quando adaptado ao aluno com deficiência possibilita ao mesmo a compreensão das suas limitações e capacidades, auxiliando-o na procura de uma melhor adaptação (Cidade e Freitas, 1997).

1.4 Representação Social - conceito

As representações sociais são conhecimentos do senso comum edificados nas relações entre os indivíduos. No seu quotidiano as pessoas conversam, analisam e pensam sobre os mais diversos temas e produzem representações que passam a influenciar as suas relações e comportamentos sociais. É importante pensar na representação como uma forma de saber que, conforme Jodelet (2001), liga um sujeito (epistémico, psicológico, social, coletivo) a um objeto (humano, social, ideal, material).

Uma vez constituída uma representação, os indivíduos indagarão criar uma realidade que valide as previsões e explicações decorrentes da mesma (Moscovici & Hewstone, citados por Vala, 2002).

Segundo Sperber (citado por Vala, 2002) acrescenta que algumas representações são transmitidas de geração em geração, chamadas pelos antropólogos de tradições; outras representações típicas das culturas modernas difundem-se rapidamente a toda a população, mas têm um curto período de vida, chamadas modas. Conforme Jodelet (*apud*, 2002) define a representação social como uma modalidade e saber organizada e partilhada, como um objeto que coopera na construção de uma realidade comum a um conjunto social.

Para Moscovici, as representações sociais concebem-se a partir de dois processos cognitivos, socialmente regulados e intimamente ligados: a **objetivação** e a **ancoragem**.

A **objetivação** envolve três momentos sequenciais: *construção seletiva*, *esquematização estruturante* e *naturalização*. Na *construção seletiva* as informações, crenças e ideias acerca do objeto da representação sofrem um processo de seleção e descontextualização. A *esquematização estruturante* consiste na organização dos elementos: o esquema ou nó figurativo constitui um padrão de relações estruturadas entre conceitos e reveste uma dimensão imagética ou figurativa. Na *naturalização* os conceitos figurativos e as respetivas relações constituem-se com categorias naturais e adquirem materialidade, o abstrato torna-se concreto através da sua expressão em imagens e o que era perceção torna-se realidade, tornando equivalentes a realidade e os conceitos.

O processo de **ancoragem** diz respeito à assimilação de um objeto novo por objetos já presentes no sistema cognitivo (modelo genético de Piaget) que, por sua vez, constituem as âncoras que permitirão produzir a representação do novo objeto. A seleção destas âncoras não é neutra (Doise, 2001; Jodelet, 2001; Moscovici, 2003).

Podemos considerar três grandes tipos de ancoragem das representações sociais: psicológicas, sociológicas e psicossociológicas. As primeiras referem-se às modelações de uma representação que decorrem do nível de análise individual ou interindividual. As segundas analisam a relação entre as pertenças sociais e os conteúdos de uma representação, a partir da hipótese das experiências comuns aos membros de um mesmo grupo e que decorrem de uma mesma inserção no campo das relações sociais, suscitando representações semelhantes. A análise psicossociológica inscreve os conteúdos das representações sociais na maneira como os indivíduos se situam simbolicamente no que diz respeito às relações sociais, às divisões posicionais e categorias de um dado campo social (Doise, citado por Vala, 2002).

Todavia, existem ainda várias considerações teóricas, bem como investigações empíricas, que comprovam que as representações que os indivíduos constroem sobre as posições que ocupam no sistema de conexões sociais são mais importantes do que as crenças, valores e representações determinadas pelas inclusões sociais. O que parece estar na origem dessa constatação é o processo de categorização social que, permite percecionar e organizar o meio ambiente em classes de objetos, acontecimentos e grupos, proporciona a identificação com grupos sociais, a que pertence uma categoria social, sendo o processo regulado pela correlação entre os grupos, pelas diferenças sociais e por relações de poder. Logo este processo permite compreender como se constroem os grupos sociais, bem como a identificação com esses grupos. Contudo, é através do processo de comparação social que os indivíduos integram, aprendem e avaliam as representações sociais que tornam distinta uma categoria de outra categoria, ou que dão sentido a uma dimensão da identidade social (Festinger, cit. por Vala, 2002).

Achamos que as representações sociais vão determinar as atitudes e as práticas dos indivíduos, que funcionam como um sistema de interpretação da realidade que orienta as relações dos indivíduos com o seu meio físico e social. Nesta perspetiva, podemos considerar que *“as representações são fatores produtores da realidade, com repercussões na forma como interpretamos o que nos acontece e acontece à nossa volta, bem como as respostas que encontramos para fazer face ao que julgamos ter acontecido”* (Vala, 1993a: 460).

É com base neste conceito que nos debruçaremos acerca do conhecer as representações que os colegas/pares sem NEE fazem acerca dos seus pares com NEE. Entre os principais fatores que entram na sua formação, são apontados aspetos físicos, cognitivos, afetivos e sociais, que são a forma como nos mostramos. Por conseguinte, o individuo constrói imagens e como construtor social tem uma forma própria de sentir, de conhecer, de ser e de julgar a partir dos seus esquemas mentais e afetivos. Os pares sem NEE constroem uma escala de valores, de interesses, acerca dos seus pares sendo esta umas das mais importantes na construção de representações positivas ou negativas, no nosso caso específico, serão as representações que fazem sobre o antes e o depois da introdução das aulas de educação física, desporto adaptado modalidade - Boccia.

1.4.1 - Grupo de pares

Para vivermos em sociedade o indivíduo tem de pertencer a um grupo ou a diversos grupos sociais. Só assim poderá ocorrer o processo de socialização através das interações que levam à interiorização das normas, das crenças, das representações que acabam por formar a sua identidade individual e social.

Entre o autoconceito e a identidade social existe profunda relação, na representação que os indivíduos constroem de si funciona como a sua identidade social, ou seja, do conhecimento que têm de pertencer a um grupo, de o avaliar de uma forma positiva ou negativa e de estar afetivamente ligados a ele. É aqui que reside a noção de pertença a um grupo.

“Quando a avaliação que se faz de um determinado grupo de pertença é negativa (devido a questões religiosas, étnicas, de género, etc.), ou seja, quando comparado com um grupo de referência fica clara a existência de um estatuto inferior no que toca ao posicionamento social, essa avaliação tem consequências a nível da autoestima do grupo e dos sujeitos. Daí que, os elementos do grupo em questão procurem ou reestruturar a perceção negativa que têm do seu próprio grupo (valorização estereotipada) ou levar a cabo ações tendentes a valorizar o seu grupo de pertença”. (Tajfel, 1981, in Martins & Gomes, 2011, p.70).

Realçamos neste caso a deficiência, o processo é muito semelhante, já que como grupo minoritário em permanente comparação social, poderão cair numa perceção negativa de si próprios, o que os levará esta minoria a uma reestruturação cognitiva no que toca à perceção que têm do seu grupo de pertença ou a ações tendentes a devolver no grupo uma reputação aceitável para os seus membros neste caso numa sociedade mais inclusiva.

A inclusão pressupõe as interações entre crianças/jovens/adultos com e sem NEE. “O pressuposto de Zajong (1968; in Leyens, J.P. & Yzerbyt, V. 1999) refere que a simples exposição a presença de outrem provoca uma ativação geral inata, promotora de mudanças de atitudes, pelo que alguns estudos (Vayer & Roncin, 1989) demonstram que o contacto sistemático entre crianças com e sem deficiência faz com que estas últimas revelem atitudes mais positivas face aos seus pares” (Rosa, 2011, p.16).

Ao dizermos que a escola foi concebida para ensinar. Estamos a enunciar que a escola tem o dever de educar e de socializar, através do ensino e da aprendizagem.

Assim, as crianças adquirem várias atitudes através da modelagem, pela observação e imitação do comportamento, sendo claro o papel dos pais, dos professores e outros agentes escolares na formação das atitudes das crianças (Bandura, 1977, cit. in Neto, 1998, p.364).

Todos os alunos, mesmo os que têm NEE, aprendem se o seu processo educativo é dirigido, planificado e avaliado de forma sistemática (Meijer, 2003). Os alunos com NEE têm necessidade de um programa educativo individual adaptado às suas necessidades, desenvolvido junto dos seus colegas com a mesma idade, na escola de todos. “*Objetivos bem determinados, métodos de ensino/aprendizagem alternativos, um ensino flexível e a constituição de subgrupos*” (Meijer, 2003, p. 5) são estratégias possíveis que podem ser implementadas na classe para gerir a diferença e ajudar a aprender os mais e os menos capazes, não esquecendo, contudo, que a educação inclusiva requer a reorganização da escola, do currículo, das estratégias, dos modos de ensino e da formação dos profissionais (Morgado, 2003). O grande desafio que se põe nos nossos dias é como gerir a diferença dentro da sala de aula, *todos*, sejam professores e alunos vão ter que aprender a assumir as suas diferenças e a respeitar as dos outros.

A heterogeneidade é o grande desafio para a escola de hoje. Um grupo diversificado obriga a estratégias eficazes para a gestão da diversidade na sala de aula. Como nos comprova Correia (2010, p. 21)

“ (...) a heterogeneidade que existe entre os alunos é um fator muito positivo, permitindo o desenvolvimento de comunidades escolares mais ricas e profícuas. Os pares sem NEE aprendem a conviver com a diversidade, a respeitar a diferença e isso potencia o desenvolvimento de competências de compreensão e tolerância.”

Concordamos que o desafio de desenvolver uma educação inclusiva que promova e busque o sucesso com e para todos os alunos (Ainscow e César, 2006). Enfatizamos com Gaitas & Morgado (2010, p.364) quando referenciam que o movimento da escola inclusiva “*(...) está verdadeiramente preocupado com a transformação da escola para que esta possa ir ao encontro das necessidades de todos os alunos.*”

Propor-se o desenvolvimento do aspeto social da inclusão, o Warnock Report (1978) “salienta a importância da interação das crianças com necessidades especiais com as outras na mesma escola e que esta terá um significado diferente consoante as idades. As crianças mais novas são geralmente capazes de aceitar as diferenças individuais mais naturalmente do que crianças mais velhas, sendo portanto importante que a interação social se inicie numa idade tão precoce quanto possível, o que faz com que as crianças com NEE sejam vistas naturalmente, estabelecendo com estas relações mais significativas no futuro”.

Tendo em conta a crucial importância dos pares dos alunos com NEE como facilitadores da sua inclusão na escola e na sociedade. Porque os contextos inclusivos são cruciais, não devendo apenas passar pelas escolas, mas também pelos restantes sistemas em que a criança vive. Se a inclusão for apenas escolar, poderá existir exclusão noutros contextos, assim sendo, só teremos uma sociedade inclusiva se nos seus diferentes espaços e lugares de interação ao longo do crescimento e da vida da criança/jovem com deficiência, forem verdadeiramente inclusivos. Assim, as crianças adquirem várias atitudes através da modelagem, pela observação e imitação do comportamento, sendo claro o papel dos pais, dos professores e outros agentes escolares na formação das atitudes das crianças (Bandura, 1977, cit. in Neto, 1998, p.364).

É de realçar que nas últimas três décadas as políticas inclusivas emergiram dando-se um aumento do número de crianças com deficiências ou NEE nas nossas escolas, o que nos parece é que houve uma aceitação de crianças com deficiência por parte dos seus pares é claro que traz benefícios sociais para todos os alunos. Quando pelo contrário, houver atitudes negativas entre pares estas serão a principal barreira para a inclusão de alunos com deficiência na escola (Vignes et al., 2008) então a aceitação de estudantes com deficiência não acontecerá enquanto os seus pares sem NEE apresentarem atitudes negativas (Antonak e Livneh, 2000).

Conforme Neto (1998) “os resultados das investigações indicam que as atitudes são influenciadas pelas pessoas que desempenham papéis significativos na vida de cada criança, como os pais, companheiros e grupos de referência. Neste contexto, é fundamental que os professores desenvolvam atitudes positivas perante a inclusão,

representando um modelo forte de comunicação que potencia a ligação afetiva entre alunos com NEE e os seus pares” (Brunch & Valeo, 2004).

A inclusão, deste modo, parece-nos levar vantagens positivas para os alunos com NEE ao nível académico, comportamental e social, quando comparados com alunos que não se encontram em ambientes inclusivos. Os ambientes inclusivos oferecem mais oportunidades para interações sociais (Tan, 2009). Parece-nos importante salientar as experiências de contacto entre os alunos com e sem NEE, cuja ação parece ser direta nas atitudes. Consequentemente, Allport (1954 cit. in Valla) faz alusão aos ganhos positivos que advêm das experiências de contacto entre os pares com e sem NEE, uma vez que parecem facilitar a aprendizagem uns dos outros, o que conduz ao conhecimento, à compreensão e aceitação. O contacto reduz, deste modo, as ameaças intergrupais e a ansiedade e por outro lado a empatia que surge entre todos favorece a aceitação social (Tan, 2009). As atitudes dos alunos sem NEE face aos seus pares com NEE na sala de aula são determinantes para a experiência, oportunidades e envolvimento dos alunos com NEE na sociedade (Lipsky & Gartner, 1996; Maras & Brown, 2000; in Pessoa p.).

Como Tan (2009) refere que as atitudes face às pessoas com deficiência são complexas, plurifacetadas e afetadas por fatores e contextos socioculturais.

Ainda segundo Bandura (1997), a experiência direta com o objeto de atitude contribui, assim, para a aprendizagem de muitas das nossas atitudes, sendo as experiências de contacto fundamentais para a formação das atitudes. Assim e ainda neste contexto são as experiências de contacto, como os programas de inclusão, que parecem aumentar a compreensão e entendimento da deficiência. As experiências de contato são, deste modo, decisivas para o sucesso de programas inclusivos (Ward et al. 1994, cit.in Tan 2009).

2 A Criança/Jovem com Multideficiência e o Desporto Adaptado

2.1 A Criança/Jovem com Multideficiência

Seguidamente debruçar-nos-emos sobre o conceito de multideficiência e a sua evolução conceptual para a maioria dos autores que se debruçaram sobre esta problemática, a multideficiência é caracterizada por uma combinação de limitações acentuadas no domínio cognitivo, motor e/ ou sensorial. As diferenças podem ser várias ordens especificamente ao nível físico, cognitivo, de comunicação, sociais, afetivos, que comprometem o desenvolvimento das suas potencialidades.

Para Nunes (2001) esta noção de *multideficiência* não pode ser enquadrada como um somatório de deficiências de diversa índole, mas sim como a interação estabelecida entre os diversos problemas existentes.

Conforme Orelove, Sobsey e Silberman (2004) e Saramago et al (2004) citados por Pereira (2008) as crianças com multideficiência

“...apresentam acentuadas limitações no domínio cognitivo, associadas a limitações no domínio motor e/ ou no domínio sensorial (visão ou audição), e que podem ainda necessitar de cuidados de saúde específicos. Estas limitações impedem a interação natural com o ambiente, colocando em grave risco o acesso ao desenvolvimento e à aprendizagem. (p. 9)”.

As crianças/jovens com multideficiência apresentam características específicas em termos de desenvolvimento global e NEE de carácter permanente ao nível de limitações nas funções e estrutura do corpo e de fatores ambientais que condicionam o desenvolvimento destas crianças.

Estes alunos podem apresentar combinações de acentuadas limitações no domínio cognitivo, associadas as limitações no domínio motor e/ou no domínio sensorial (visão ou audição) as quais põem em grave risco o seu desenvolvimento (Pereira, 2008).

De acordo com o mesmo autor ao nível das funções mentais, estes alunos apresentam acentuadas dificuldades na comunicação e linguagem, nomeadamente destacam-se as dificuldades na produção de mensagens orais e na receção das mesmas e também dificuldades na interação verbal com os seus pares. Ao nível das funções motoras destacam-se as dificuldades na mobilidade (deslocar-se, mudar a posição do corpo, mover objetos e dificuldades na motricidade fina).

Todas as crianças têm direito a uma educação tendo em conta as suas próprias contingências e particularidades, sendo ou não portadoras de deficiência. Os alunos com multideficiência constituem um grupo de acordo com Nunes & Amaral (2008) muito heterogéneo com graves necessidades de aprendizagem evidenciando um quadro complexo e precisam de apoio educativo permanente na realização da maioria das atividades da vida diária, como seja o comer, o beber, a higiene, a mobilidade, o vestir e o despir. Ainda segundo as mesmas autoras, estas limitações trazem dificuldades à criança no acesso ao mundo, afetando as capacidades de aprendizagem e de resolução de problemas. Todas estas condicionantes comprometem o desenvolvimento e desempenho da criança/jovem com multideficiência, ao nível da atividade como da participação.

Estes alunos devem estar inseridos em ambientes onde lhe sejam dadas oportunidades de aprendizagem de vida real. O seu uso na planificação escolar ajuda a ensinar crianças/jovens a participar no mundo que as rodeia e podem fornecer apoio à compreensão (Amaral et al 2006). Este aluno aprende de uma forma planeada, incluindo o ensino dos aspetos mais simples e mais básicos da vida para que no futuro, possa ter uma melhor qualidade de vida. As maiores limitações destas crianças não decorrem, na generalidade, daquilo que podem aprender, mas do que lhe é ensinado. Elas têm capacidades e dificuldades específicas.

Normalmente, estas crianças não usam a linguagem oral, o que lhes dificulta significativamente a comunicação com os outros. Daí ser necessário usar outras formas de comunicação aumentativa/alternativa.

Os indivíduos com multideficiência são aqueles que mais problemas têm colocado à proposta educativa da inclusão e por esse motivo vamos encontrar diversas opiniões. Assim, enquanto um conjunto de autores advoga a inclusão destes alunos na sala de aula do ensino regular (Downing, 2002; Fuchs e Fuchs, 1994; Stainback e Stainback, 1999), outros questionam se as suas características específicas não necessitarão de uma

intervenção tão especializada e individualizada, só possível em ambientes segregados (Martin,1995; Murfhy, 1995; Vergason e Anderegg, 1993; Zigmond e Baker, 1995) e outros, ainda defendem uma situação mista (Brown, Joergensen, Johnson, Udvarisolner, Kampschoer, 1991, cit. Moore & Maiuri,1998).

A educação de alunos com multideficiência implica um trabalho de equipa transdisciplinar caracterizado pela partilha e cruzamento de informações de diferentes especialidades, e pela colaboração, quer na planificação, quer na intervenção, direta ou indireta, quer ainda na avaliação. Da equipa transdisciplinar devem constar, para além do docente de turma e do docente de educação especial, um psicólogo, um médico, uma terapeuta da fala, um fisioterapeuta e se possível um assistente social.

A inclusão de alunos com multideficiência, só é eficiente, se for feita junto dos seus pares que estão próximos deles, de modo a assegurar uma verdadeira inclusão. São as interações sociais do aluno com multideficiência com os colegas da mesma faixa etária e comunidade educativa que contribuem, para uma prática educativa inclusiva.

Para a elaboração do PEI/CEI adequado terá que se ter em conta as diversas áreas a trabalhar, que serão mais ou menos amplas em função do maior ou menor número de necessidades. Tudo isto será expresso ao nível da atividade e participação tendo em conta o seu perfil de funcionalidade. Para Gossa (2006), o currículo de um aluno com multideficiência deve ter em conta, fundamentalmente, conteúdos que lhe façam sentido, que sejam significativos para ele. É preciso que os ambientes se encontrem sempre estruturados e organizados tendo em consideração as necessidades atuais da criança/jovem perspetivando o seu futuro (Nunes,2008).

Em todos os casos deve-se ter sempre em conta um conjunto de vários aspetos:

- Aspetos Físicos – necessidade de aparelhos ortopédicos, mobiliário e material escolar especial.
- Aspetos Psicológicos – capacidades intelectuais e nível mental que permitam a aquisição de aprendizagens.
- Aspetos Pedagógicos – programação e necessidade de dar atenção a áreas de aprendizagem distintas.
- Aspetos socio-afetivos – nível de necessidades afetivas e de autonomia individual e social.

Deve ser implementado também um currículo específico individual (CEI) de base funcional aos alunos com multideficiência (problemática motora e cognitiva...). Os docentes deverão ter em conta os pontos fortes e fracos dos alunos, ou seja, é necessário pensar qual é a utilidade do que se vai ensinar. Para que assim seja, o docente de turma e o docente de educação especial, deverão delinear no programa educativo individual (PEI) do aluno, aprendizagens para serem lecionadas num determinado período de tempo, o que facilita a planificação das atividades de forma a ajudá-los a realizar as suas aprendizagens com sucesso.

O docente deve delinear também as competências comunicativas a desenvolver tendo em conta as capacidades comunicativas da criança, assim como as interações sociais a que esta está sujeita. De uma forma geral o educador deverá procurar elevar o nível das capacidades comunicativas e ampliar o número e a qualidade das interações sociais.

Se for feito um trabalho de equipa entre profissionais e pais, pode-se mostrar que é possível realizar uma boa inclusão da criança com multideficiência na escola de ensino regular. Para além do supracitado, o sucesso da inclusão dos alunos com multideficiência, passa também pela capacidade de identificar necessidades quer do próprio aluno, quer da sua família, de identificar modelos de resposta a necessidades e do comprometimento de todos os intervenientes no processo, com particular ênfase para as famílias e para os profissionais de educação (Nunes & Amaral, 2008).

Para executar melhor o seu trabalho, tendo em conta o sucesso escolar da criança/jovem multideficiente na aquisição de aprendizagens, os profissionais de educação e todo o pessoal implicado nesta tarefa podem e devem recorrer a ajuda técnica indispensável (auxiliares de comunicação, teclados ampliados e adaptados, comutadores, sinalizadores, máquina Braille, leitores óticos, máquina de leitura de Kuzzweil, sintetizadores de fala, visualizadores de fala, dicionários de gestos, etc.).

Atualmente, a Lei que visa a criação de condições para a adequação do processo educativo às NEE dos alunos com deficiências ou incapacidades é o Decreto-Lei 3/ 2008 de 7 de Janeiro. De acordo com Florian et al (2003, p.115) partilhamos desta ideia ao afirmar que “a visão prevalente na educação especial hoje em dia é que os alunos com NEE deveriam, sempre que possível, ser educados com os seus pares em ambientes de escola regular”. Atualmente em Portugal, a educação inclusiva encontra-se regulamentada pelo Decreto-Lei acima referido que implementa as Unidades de Apoio à

Multideficiência e Surdocegueira Congénita (UAEM) que constituem uma modalidade específica de educação que oferece uma resposta pedagógica especializada das escolas ou agrupamento de escolas que concentrem grupos de alunos com multideficiência. A criação das UAEM pretende que estes alunos tenham acesso aos meios e recursos que lhes permita realizar aprendizagens significativas e que possam participar em atividades desenvolvidas com os seus pares sem NEE (Nunes, 2005).

2.2 O Desporto Adaptado

O desporto Adaptado foi concebido com o objetivo de implementar modalidades desportivas para pessoas com e sem deficiência permitindo a igualdade de oportunidades no que diz respeito ao livre acesso ao desporto e, de igual modo, promover a interação e a inclusão de pessoas com deficiência na sociedade. Este permite a intervenção especializada em pessoas com e sem deficiência, tendo em vista a sua reabilitação, treino de capacidades, desenvolvimento de hábitos de vida saudáveis e integração social.

2.2.1 A História do Desporto Adaptado até aos Nossos Dias

A atividade física para as pessoas com NEE tem vindo a sofrer alterações por parte da sociedade. Neste sentido fazemos uma análise histórica do desporto adaptado para percebermos a sua importância ao longo dos tempos, podendo afirmar-se que o *grande marco* para a origem do desporto adaptado surge com as *Grandes Guerras Mundiais* e suas consequências nos soldados. De acordo com Louro (2001), o desporto para deficientes surgiu no começo do século XX, com atividades desportivas para jovens com deficiências auditivas.

Mais tarde, em 1920 iniciaram-se atividades como a natação e atletismo para deficientes visuais. Só depois da 2ª Guerra Mundial é que surgiram atividades para deficientes motores, nomeadamente para a reabilitação e a inserção social de soldados mutilados, podemos considerá-la relativamente recente sendo um grande contributo do Desporto Adaptado para a Integração Social da Pessoa com Deficiência Motora

A 2ª Guerra Mundial, foi uma calamidade social, que se traduziu num número muito elevado de feridos, cujo tratamento e reabilitação se fez através do desporto.

O desporto para pessoas com deficiência nasce através do médico neurologista Ludwig Guttman (1944), no Hospital de Stoke Mandeville, a pedido do governo britânico.

Este médico criou no referido hospital o Centro Nacional de Lesionados Vertebromedulares, onde utilizava o desporto como instrumento no auxílio, na reabilitação e reeducação dos seus pacientes traumatizados, procurando ao mesmo tempo, amenizar os problemas de ordem psicológica e de reinserção social dos mesmos (Cunha, 2000; Varela, 1991).

Foi então neste hospital que se registaram os primeiros jogos nacionais em 1948, sendo que o desporto abandona a sua, até então, vertente reabilitativa, adotando uma vertente competitiva, de rendimento. O sucesso do método implantado por Ludwig Guttman com os seus pacientes foi tão grande que, pouco a pouco, médicos do mundo inteiro passaram a usar o desporto como uma nova forma de reabilitar os seus pacientes. Já que as pessoas com deficiência de várias partes do mundo estavam a praticar desporto, nada melhor do que organizar uma nova competição, sendo então em 1952 realizados os Jogos Internacionais de Mandeville.

Fruto deste crescimento do desporto adaptado foi criada em 1964 a Organização Internacional de Desporto para Pessoas com Deficiência (ISOD). Os Jogos Paralímpicos evoluíram e hoje é um dos principais eventos desportivos a nível mundial. Nos últimos 30 anos, o centro de interesse da atividade desportiva adaptada, passou da reabilitação para a competição de alto nível (Louro, 2001).

Desde os anos 70 que existem várias organizações desportivas, a nível internacional que têm manifestando o interesse em desenvolver atividades para as pessoas com deficiência, como por exemplo, a: Internacional Committee of Sport for the Deaf - 1977 (CISS); a CP-ISRA: Cerebral Palsy - Internacional Sport and Recreation Association – 1978; a IBSA: Internacional Blind Sports Association – 1981; a ISOD: Internacional Sports Organisation for the Disabled – 1964; a INAS-FID: Internacional Association Sport for Person With Intellectual Handicap – 1986; a ISMWSF: International Stoke Mandeville Wheelchair Sports Federation; os Jogos Olímpicos/Paralímpicos – 1960; o CPI: Comité Paralímpico Internacional – 1989; o CPE: Comité Paralímpico Europeu – 1997- Mas,

não foi só a nível internacional que se verificou esse interesse, também em Portugal se começou a sentir a necessidade de regulamentar o desporto para pessoas com deficiência. Com efeito, a partir dessa data surgem as primeiras Federações Internacionais e Nacionais, as Associações a nível Regional, os primeiros Clubes Locais para as pessoas com deficiência e, em 1960, os primeiros JP em Roma (Rodrigues, 2002). A primeira participação portuguesa nestes jogos foi em Heidelberg, na Alemanha, em 1972.

A promoção da atividade física, assume um caráter pedagógico, psicológico e social que tem como objeto a intervenção, com crianças /jovens com multideficiência (NEE/deficiência) no seu rendimento físico-motor.

O desporto adaptado surgiu como um processo terapêutico, mas ganhou logo muitos adeptos (Gorgatti; Gorgatti, 2005). Dessa forma o desporto adaptado é uma ferramenta importante na reabilitação de indivíduos com deficiência, pelos seus benefícios motores, psicológicos e sociais. Os benefícios são muitos, como a melhoria da autoconfiança para a realização das atividades diárias, valorização pessoal, autoestima, melhora da condição física, aperfeiçoamento das capacidades físicas gerais e prevenção de deficiências secundárias e reabilitação motora (Brazuna e Mauerberg-de-Castro, 2002; Gorla *et al.*, 2007; Gorgatti *et al.*, 2008).

Na disciplina de EF, tem existido progressos e conquistas que têm ocorrido nas escolas através do desenvolvimento de atividades físicas inclusivas que estão cada vez mais presentes nas nossas escolas.

Para trabalhar com crianças/jovens com multideficiência é necessário perceber o que realmente se passa com elas, quais os seus problemas, como são esses problemas definidos e quais as possíveis medidas a adotar.

A Organização Mundial de Saúde define incapacidade como “a consequência da deficiência do ponto de vista do rendimento funcional e da atividade do indivíduo. As capacidades representam os distúrbios no nível da pessoa.” (Martin et al, 2004; p.13).

A atividade desportiva/física proporciona à criança ou jovens com deficiência, vários benefícios como o seu bem-estar e qualidade de vida, mas também promove a sua inclusão social e a reabilitação.

Souza (2004) por Melo e López (2002) enfatizam que o desporto adaptado deve ser considerado como uma alternativa lúdica e de contentamento, fazendo parte da reabilitação de pessoas com deficiências físicas. A prática desportiva lúdica destas atividades surgem como facilitadoras para melhoria da qualidade de vida destes portadores de deficiência. O desporto adaptado é indicado desde a fase inicial do processo de reabilitação. Os indivíduos têm a oportunidade de vivenciar sensações e movimentos, que muitas vezes não realizavam pela limitação física ou por barreiras sociais e ambientais.

A pessoa com deficiência/NEE primeiro iniciou-se no desporto adaptado na procura da sua reabilitação recomendada pelo médico. Atualmente o desporto adaptado tem como finalidade promover a prática desportiva como um hábito de vida saudável tendo em vista reduzir o sedentarismo, aumentar o bem-estar físico, psicológico e social para promover a inclusão social.

Segundo Marques & Castro (2001, p. 78, in Revista Portuguesa de Ciências do Desporto). “A Atividade Física Adaptada sublinha e congrega todas as formas de participação desportiva de um qualquer indivíduo, mesmo com fortes limitações da capacidade de movimento, e seja qual for o objetivo dessa atividade (educativo, recreativo, competitivo ou terapêutico)”

Pretende-se que os utilizadores realizem alguma modalidade desportiva de acordo com as suas capacidades, visto que o desporto é um veículo promotor de inclusão da pessoa com deficiência na sociedade. O desporto tem a capacidade de dar visibilidade às capacidades e não às suas dificuldades dos indivíduos. Qualquer pessoa com deficiência poderá praticar uma modalidade desportiva, inclusivamente de competição, cujas regras deverão ser adaptadas ao seu tipo de deficiência. Pretendemos organizar para o efeito aulas de EF para a prática desportiva com o objetivo de fomentar o espírito de equipa e de competição, a troca de experiências e o convívio entre os diversos alunos com e sem deficiência, contribuindo para a inclusão do indivíduo com deficiência na comunidade/sociedade.

2.3 Modalidade Boccia

A atividade física e desportiva pode reduzir os sintomas de ansiedade e depressão promovendo a socialização e aumentando os níveis e bem-estar geral dos indivíduos com ou sem deficiência.

2.3.1 Breve Abordagem Histórica

A origem da palavra Boccia deriva do latim “Bottia”, que significa bola (in Silva, 2012). O Boccia tem várias vertentes tais como: lazer, terapêutico, educativo, recreação; alto rendimento, bem como pode ser praticado ao mais alto nível de competição (Reis, 2000; Rodrigues, 2001) sendo reconhecido neste âmbito pelas entidades oficiais a nível mundial.

Atualmente é um desporto altamente desafiador e em crescimento em todo o mundo, principalmente, por ser uma modalidade direcionada a pessoas que apresentam um quadro severo ao nível da sua funcionalidade motora, propiciando uma verdadeira condição de inclusão e igualdade de participação com outros alunos/pares sem deficiência (Campeão, 2003).

“Em 13 de dezembro de 2006, a Assembleia Geral das Nações Unidas declarou os direitos das pessoas com deficiência. O artigo 30.5 do documento diz que as pessoas com deficiência têm o direito de participar em igualdade de condições, com todas as pessoas, em atividades recreativas, de lazer e desportivas, como em desporto em geral e específicos para pessoas com deficiência” (NAÇÕES UNIDAS, 2006).

Esta modalidade tem várias influências muito antigas, “a sua origem está no jogo da petanca, originária das civilizações gregas e romanas”, mas existem outras versões (<http://www.fpdd.org/pt/boccia>). Segundo Marta (1998) no século XX, esta modalidade surgiu nos países nórdicos onde tem uma expressão muito acentuada, como um desporto para todos, como por exemplo na Dinamarca onde a sua prática, quer pela população idosa quer pela população deficiente é muito reiterada (Marta, 1998, In Silva 2012. p.16).

Em 1984, tornou-se numa modalidade Paralímpica, nos jogos de Nova Iorque. Esta é a modalidade principal para atletas portadores de paralisia cerebral (PC), todavia tornou-se tão popular que hoje em dia é praticado por muitos outros indivíduos, entre os quais destacamos a população sénior. O Boccia foi introduzido em Portugal em 1983, durante um curso organizado pela APPC (Associação Portuguesa de Paralisia Cerebral), em estreita colaboração com a CP-ISRA (Associação Internacional de Desporto e Recreação para a Paralisia Cerebral).

É uma modalidade que goza de caraterísticas muito próprias podendo ser jogado em qualquer recinto desde que o recinto desportivo possua um piso liso, macio e plano isento de irregularidades e com marcações do terreno de jogo (Serra,2006, in leite V, p.7).

Este desporto aparece-nos “associado a jogos de lançamentos, em relação a um alvo, que tem como principio o lançamento e a precisão” (Wagenaar, 1993, in Leite Vera, p.7). Podemos dizer que este desporto tem afinidade com o tradicional “jogo da malha”, ainda hoje tão jogado no interior de Portugal (Correia, 2002), como na nossa região.

2.3.2 Caraterização do Jogo

Sendo um desporto de precisão, em que são arremessadas bolas, são necessárias treze bolas, seis azuis, seis vermelhas e uma bola branca, com o objetivo de as colocar o mais perto possível de uma bola branca ou “Jack” chamada de bola alvo. É permitido o uso das mãos, dos pés ou de instrumentos de auxílio para atletas com grande comprometimento nos membros superiores e inferiores. Esta modalidade pode ser disputada de forma individual, pares ou por equipas (três jogadores por equipa).



Figura nº 2 - Kit de Boccia Indoor para Competição - Aprovado para Competições Internacionais (Atividade Motora Adaptada)

Antes de começar a partida, o árbitro sorteia através de moeda ao ar, a escolha da cor das bolas com que cada equipa vai competir, contudo dá o direito aos participantes de escolher se quer competir com as bolas de couro vermelhas ou azuis. O lado que escolhe as vermelhas inicia a disputa, jogando primeiro a bola branca e uma bola vermelha. Depois é a vez da bola azul entrar em ação. A partir de então, os adversários revezam-se a cada lance para ver quem consegue posicionar as bolas o mais perto possível da bola branca. As partidas ocorrem em quadras cobertas, planas e com demarcações no piso. A área de jogo mede 6m de largura por 12,5m de comprimento.

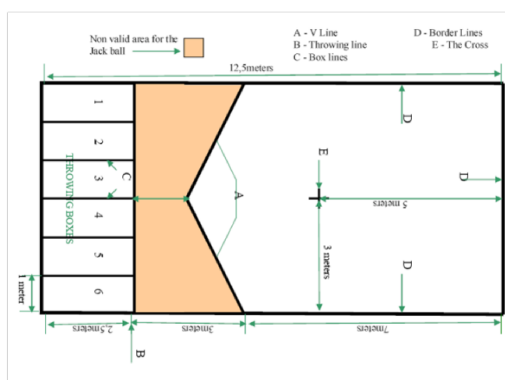


Figura nº3 - Campo de Boccia

Para ganhar um ponto, o atleta tem de jogar a bola o mais próximo da bola branca. Caso este mesmo jogador tenha colocado outras bolas mais próximas do alvo, cada uma delas também vale um ponto. Se duas bolas de cores diferentes ficam à mesma distância da

bola branca (Jack), os dois lados recebem um ponto. Vence quem acumula a maior pontuação.

Este jogo é jogado em quatro parciais (individuais ou pares) ou seis parciais (equipa), tanto atletas do género masculino como feminino por conseguinte é um jogo misto e pode ser jogado por pessoas portadoras ou não de dificuldades físicas ou motoras. Não há limite de idade para a prática da modalidade. Os recursos materiais, assim como as Regras de Boccia foram adaptados (as), de forma a possibilitar a prática a pessoas que tenham dificuldades motoras.

Segundo Campeão (2009), é uma atividade que pode ser praticada por pessoas de todas as idades, e com diferentes tipos de deficiência. Pode ser jogado de forma recreativa, como desporto competitivo, ou como atividade de Educação Física nos programas escolares.

Esta modalidade exige habilidade, agilidade e inteligência, características fundamentais para o desenvolvimento das jogadas de acordo com a aplicação de técnicas e táticas adequadas a cada circunstância (Campeão, 2002; Lima; Oliveira & Nakada, 2006, in Leite, V. p.7).

A nível nacional contamos com vários atletas de reconhecido mérito e valor internacional, e fruto disso mesmo é a presença nos tops dos Rankings Mundiais da modalidade.

Então esta modalidade desportiva proporciona à pessoa com NEE/multideficiente uma melhor integração social e adaptação à sua condição física. Além destes benefícios afetivos e sociais as atividades proporcionam ganhos físicos e motores.

De acordo com Rodrigues (2001), esta modalidade tem características que poderia ser eleita como “ Desporto para Todos” por que pode abranger uma faixa etária, alargada podendo ser jogado desde criança, até ser idoso, podendo ser feitas adaptações, em função dos indivíduos participam nesta modalidade dando-lhes oportunidade de vivenciar e experienciar o sucesso. A oportunidade de “sucesso” é extremamente importante para elevar a autoestima e o autoconceito dos indivíduos com NEE/deficiência que geralmente está debilitada. A partir do momento em que estes indivíduos experienciam participações de sucesso, estes adquirem o gosto pela prática da atividade física que se tornará mais regular e motivante.

2.3.3 Caracterização dos atletas/jogadores

Os atletas que praticam esta modalidade são selecionáveis para a competição oriundos da Sistema de Classificação da SP – ISRA, a classificação segundo o site da FPDA os “jogadores podem ser classificados em quatro classes: BC1, BC2, BC3, e BC4.

- BC1: Atletas podem competir com o auxílio de assistentes, que devem permanecer fora da área de jogo do atleta. O assistente pode apenas estabilizar ou ajustar a cadeira do jogador e entregar a bola a pedido.
- BC2: Os jogadores não podem receber assistência.
- BC3: Para jogadores com características funcionais mais limitadas, já que não conseguem arremessar as bolas. Para o lançamento das bolas os jogadores utilizam dispositivos auxiliares, calhas, capacetes com ponteiros e são auxiliados sempre por um acompanhante que deve manter-se sempre de costas para a área de jogo. Se esta regra for quebrada o jogador sofrerá penalizações
- BC4: Para jogadores com outras deficiências locomotoras, mas que são totalmente autônomos relativamente à funcionalidade exigida pelo jogo não podem receber auxílio. (<http://www.fpdd.org/pt/boccia>)

Como o Boccia é considerado um jogo de grande rigor técnico/tático e concordamos com Valente (2003), quando afirma que:

“ a capacidade cognitiva do atleta fundamentalmente por questões estratégicas é estreitamente importante no sentido de que o Boccia , precisa de muita precisão, coordenação e apela a uma focalização ótima dos níveis de atenção e de concentração, de um controlo adequado das capacidades percetivo-motoras, sobretudo ao nível das coordenação visuo-motora”.

Esta modalidade implica também o controlo emocional do atleta para não existir afetação na performance. Concordamos com Branco (2003, p. 13) quando refere que “este jogo exige muita concentração, muito raciocínio e muita capacidade de observar”.
(in Leite, V. 2007, p. 10)

Achamos que qualquer atleta tem o objetivo principal da busca de performances elevadas tenha ele deficiência ou não com o intuito de melhorar o seu rendimento. Para o efeito existem fatores psicológicos que devem ser considerados como “a criatividade, a

formulação de objetivos, a imaginação, a motivação, o controlo emocional, a ansiedade, a concentração, o self-talk a ativação, o relaxamento, entre outras.” (Leite, V. 2007, p.12)

Partindo das ideias apresentadas nos pontos anteriores, é possível concluir que a atividade física, é fundamental para melhorar as capacidades da criança/jovens em diferentes áreas: cognitiva, social, afetiva e motora. Por outro lado, as características psicológicas e o seu desenvolvimento são determinantes para o sucesso desportivo ou escolar na adolescência.

Existem ainda certas regras no desporto, como a necessidade de cumprimento de prazos, a resolução de problemas, a necessidade da comunicação, aprender a lidar com sucessos e com os insucessos, o trabalho em equipa, o respeito pelo outro, que constituem características a utilizar no dia-a-dia.

Eliaquim Pereira (2010) refere que todas as atividades motoras são fundamentais, pois ajudam os alunos a conhecer o seu próprio corpo com mais profundidade e permitem ao mesmo ter mais habilidades o que contribui para o desenvolvimento das suas capacidades físico-motoras, sócio-afectivas e percepto-cognitivas.

A inclusão, como vimos, pressupõe a interações entre crianças/jovens e adultos com e sem necessidades educativas especiais. A hipótese de Zajong (1968; in Leyens, J.P. & Yzertbyt, V. 1999) refere que a simples exposição a presença de outrem provoca uma ativação geral inata, promotora de mudanças de atitudes, pelo que alguns estudos (Vayer & Roncin, 1989, in Rosa F, p.16) mostram que a convivência sistemática entre “crianças com e sem deficiência faz com que estas últimas revelem atitudes mais positivas face aos seus pares”. Ter amigos permite partilhar experiências, sentimentos e aprender a resolver conflitos.

“Não ter amigos, por outro lado, leva a contactos sociais limitados e ao isolamento social, pois dispõe-se de poucas oportunidades para desenvolver novas relações e competências de interação social. Parece haver uma espécie de círculo, a falta de amigos limita os contactos sociais e as oportunidades de desenvolvimento de determinadas competências sociais, que por sua vez dificultam o estabelecimento de novos contactos sociais”
(Pérez, Maldonado, Andrade, & Díaz, 2007, in Tomé, G., p.37).

Da revisão dos estudos realizados neste âmbito parece possível concluir que o sucesso da inclusão de alunos com deficiência nas escolas regulares, nomeadamente nas aulas de educação física esta relacionado com as representações que vão determinar as atitudes e formas de interação dos alunos sem deficiência, perante esta realidade.

Parece-nos óbvia a necessidade de se aprofundar estudos nesse domínio, justificando-se assim a pertinência do presente estudo.

Capítulo – II

METODOLOGIA

Após o enquadramento teórico com uma revisão literária dos vários autores que se debruçaram sobre esta temática, passamos a apresentar os procedimentos metodológicos adotados no presente estudo. Neste segundo capítulo apresentamos *a metodologia* utilizada: contextualização e descrição da problemática, modelo de investigação, a seleção e caracterização da amostra, a descrição e aplicação do instrumento de avaliação e, por fim, a análise, tratamento dos dados e fazemos a sua discussão, sugerindo eventuais propostas para uma intervenção.

1. Contextualização e Descrição da Problemática

Tal como declaram Hadji & Baillé, (2001) "a investigação em educação não escapa às exigências gerais da cientificidade. É preciso que o investigador se adapte, tendo em consideração a especificidade dos fenómenos humanos estudados" (p.23). O rigor científico na investigação em educação é fundamental como em qualquer outra área científica.

A pertinência do nosso estudo situa-se entre a inclusão e a interpretação das formas como introduziremos o desporto adaptado na modalidade - Boccia nas crianças/jovens sem NEE de 3ºciclo do Ensino Básico, nas aulas educação física.

Barbosa (1999) escreveu um artigo no qual, baseando-se em vários estudos realizados, refletiu sobre a inclusão de alunos com NEE nas turmas do ensino regular. Concluiu que as vantagens eram obtidas por todos os alunos. Os alunos com NEE aumentavam as suas competências sociais, tornavam-se mais comunicativos, reduziam significativamente a manifestação de comportamentos considerados inapropriados e participavam mais cooperativamente com os seus pares. Por outro lado, os colegas sem NEE manifestaram uma mudança de atitude em relação às pessoas portadoras de deficiência. Passaram a valorizar os colegas com NEE pelos seus aspetos positivos e contribuições, a ser mais tolerantes com a existência da diferença, criando laços afetivos com os colegas com NEE fora do meio escolar.

Pensamos que todo o processo de inclusão educativa de alunos com NEE tem muito a ajudar com as propostas metodológicas, com a introdução do desporto adaptado

modalidade Boccia, para todos os alunos sem e com NEE, nas aulas de educação física, porque nesta, existe criatividade e expressividade podem usar o desporto e o jogo como oportunidade de celebrar a diferença e proporcionar a todos os alunos experiências positivas e ativas que realcem a cooperação, a solidariedade e o convívio.

As representações dos alunos sem NEE e a forma como estes constroem e interpretam a realidade, acerca dos seus pares com NEE, essas representações, acerca dos aspetos que envolvem a inclusão de alunos com NEE nas suas turmas é decisiva acerca da informação e da sensibilidade que estes podem possuir acerca da inclusão.

O objeto de estudo centra-se na opinião que os próprios jovens/pares sem NEE têm acerca dos seus colegas/pares com NEE, dentro do grupo de pares, nomeadamente na turma, na escola, nas aulas de educação física.

Este tema que proponho investigar, resulta das minhas indagações, reflexões e constatações acerca da minha prática profissional, como professora de educação especial, na unidade de ensino especializado de apoio à multideficiência, que tinha no horário de sala, num bloco de 100 minutos, de desporto escolar – desporto adaptado, modalidade Boccia. Este jogo despertou nos alunos, tal interesse e motivação pela sua simplicidade, facilidade de entender e consequentemente de ser praticado por todos (alunos com NEE, docentes, auxiliares e pares sem NEE) que nos conquistou.

Neste contexto, surge o nosso propósito de tentar conhecer e compreender os diversos afetos, emoções e relacionamento que se apoderam dos “alunos sem NEE” e o seu posicionamento crítico face à diferença. Quantas e melhores informações obtiverem de forma mais consistente, objetiva e eficiente, melhor poderemos contribuir para a tão desejada mudança que, antes de mais, tem que ser um processo interior de cada indivíduo. Este trabalho desenvolver-se-á em torno de conhecer as *representações dos alunos sem Necessidades Educativas Especiais (NEE), na inclusão dos com NEE: na prática do desporto adaptado – modalidade Boccia - seu contexto escolar, as aulas de educação física.*

Assim, conceber a escola de hoje como instrumento de mudança, perspectivada para o reconhecimento e inclusão das diferenças, implica desenvolver práticas inovadoras para a construção de valores positivos. A inclusão educativa “*centra-se no esforço de permanentemente reencontrar as estratégias e procedimentos que proporcionem a todos os alunos as melhores condições e oportunidades de aprenderem e interagirem, solidária*

e cooperativamente, desenvolvendo ao máximo as suas competências académicas e sociais” (Leitão, 2010, p. 20).

2. Modelo de Investigação

Com base nos objetivos a que nos propomos e ao considerarmos o objeto de estudo e o contexto selecionado, que consiste respetivamente em alunos sem NEE das turmas onde estão incluídos os jovens com NEE/multideficiência, optámos por estruturar uma investigação qualitativa descritiva, inserindo-se no Paradigma da Investigação-Ação que poderá referir-se como uma metodologia de pesquisa assente em fundamentos pós-positivistas que analisa a ação como uma intenção de mutação e na investigação um processo de compreensão. Com a investigação há uma ação intencional de transformação da realidade, um duplo objetivo, portanto, “transformar a realidade e produzir os conhecimentos que dizem respeito às transformações realizadas” (Hugon & Seibel, 1988, cit. in Barbier, s.d.).

Uma certeza primordial da investigação-ação consiste em inferir que os processos complexos podem ser melhor estudados “introduzindo mudanças nesses processos e então observar os efeitos produzidos por essas mudanças” (Baskerville, 1999).

Este tipo de investigação compreende as mesmas etapas que os outros tipos de investigação: definição do problema, revisão da literatura, formulação das hipóteses ou das questões de investigação, definição da população-alvo, escolha da técnica de recolha de dados, determinação da dimensão da amostra, seleção da técnica de amostragem e a seleção de um instrumento de recolha. "Dado que são formuladas questões que não tinham sido postas anteriormente ou que se procura obter dados que não estavam disponíveis, esta investigação exige frequentemente a elaboração de um instrumento apropriado para obter a informação necessária" (Carmo e Ferreira, 2008, p. 231).

Pensamos, que o nosso estudo se enquadra no tipo descritivo e compreensivo, segundo Carmo e Ferreira (2008), a investigação descritiva implica estudar, compreender e explicar a situação atual do objeto de investigação. Inclui a recolha de dados para

responder às questões ou hipóteses que lhe digam respeito, sendo, normalmente, esses dados recolhidos mediante a administração de inquéritos por questionários, realização de entrevistas ou recorrendo à observação da situação real. A informação recolhida pode dizer respeito a atitudes, opiniões, condições e procedimentos.

A seleção deste método deveu-se à forma como são recolhidos os dados, à sua flexibilidade podendo ser utilizados em investigações do tipo quantitativo e em investigações do tipo qualitativo (Cohen; Manion, 2000). As razões da escolha deste método prendem-se também com o facto de poder ser utilizado em contextos naturais, como as realidades dos contextos educativos neste caso “turmas” onde trabalhamos com alunos/pares sem NEE, e de conhecer e compreender a subjetividade sobre os seus pares com NEE.

Recorremos, assim, a um modelo de investigação qualitativo descritivo, sem deixar no entanto de utilizar alguns procedimentos quantitativos simples que ajudem a compreender melhor as situações em análise. Assim a opção estratégica da presente investigação assentará na articulação de aspetos de natureza qualitativa com aspetos de natureza quantitativa num contínuo metodológico que facilitará o processo de análise de dados e sua interpretação (Miles & Huberman, 1994).

O desenvolvimento deste projeto de investigação será sob a forma de uma metodologia de natureza qualitativa, por isso iremos recorrer à boa vontade e participação dos professores de educação física para introduzirem nas suas aulas de Educação Física o jogo do Boccia - desporto adaptado, para todos os alunos (com/sem NEE). Para o efeito iremos utilizar como estratégia de pesquisa na nossa investigação, numa primeira fase o inquérito por questionário, numa segunda a intervenção de aulas práticas e numa terceira fase novamente o inquérito por questionário, aos mesmos grupos/turmas em estudo. Este circunscreve-se ao contexto geográfico da EB2,3 de Moura, 3º ciclo, onde se irá realizar o nosso estudo.

3. Objetivos do estudo

Identificada a problemática central da investigação e a conceptualização em torno da qual versará a problemática a investigar, no caso concreto, *as representações dos alunos sem NEE na inclusão de alunos com NEE: a prática do desporto adaptado modalidade Boccia - nas aulas de educação física*, poderão ser formulados os objetivos gerais e específicos que presidem à investigação.

Foi no seguimento desta linha que considerámos o nosso objeto de estudo, jovens sem NEE de 3º ciclo da Escola EB2,3 de Moura, delineando como objetivos:

3.1. Objetivos Gerais

- Estudar as representações dos alunos sem NEE acerca da inclusão de alunos com NEE nas aulas de educação física/desporto adaptado modalidade Boccia;
- Conhecer como é que encaram a presença dos colegas com NEE/multideficiência (cognitivo motor) na turma;
- Conhecer as representações que elaboram sobre os colegas com NEE/multideficiência (cognitivo/motor);
- Conhecer se valorizam a sua participação nas atividades físicas.

3.2. Objetivos Específicos

- Interpretar as representações evidenciadas pelos alunos sem NEE à luz dos princípios e da filosofia de escolas inclusivas;
- Promover a reflexão e contribuir para a clarificação de conceitos, apoiando a implementação de práticas educativas mais inclusivas.
- Desenvolver estratégias de compensação que facilitem a divulgação da modalidade.

- Analisar e promover interações de colegas de turma que permitam a melhoria das atitudes fase à postura destes alunos;
- Promover a modalidade – Boccia - na escola e na comunidade através de estratégias de intervenção específica;
- Reconhecer o desenvolvimento de laços relacionais entre crianças/jovens com/sem deficiência através do Boccia, de forma lúdica promovendo o seu desenvolvimento na comunidade.

3.3. Questões de pesquisa

De acordo com a prossecução dos nossos objetivos, será nossa intenção, com esta investigação, responder às seguintes questões:

- ❖ Será que as representações dos alunos diferem entre si pelas suas vivências?
- ❖ Qual o conceito que os alunos sem NEE têm acerca da escola inclusiva?
- ❖ O que pensam os alunos sem NEE acerca do convívio e da presença em sala de aula dos colegas com multideficiência (cognitivo e motor)?
- ❖ Como percecionam as crianças/jovens a deficiência?
- ❖ Que informações constroem, sobre deficiência intelectual e motora e sobre os colegas com multideficiência (NEE)?
- ❖ Qual o entendimento dos alunos sem NEE acerca de uma cultura de partilha e cooperação?
- ❖ As crianças sem NEE conseguem reconhecer as potencialidades no desporto adaptado dos colegas com multideficiência (NEE)?

Neste enquadramento, deve ser desenvolvido um trabalho pedagógico que sirva a todos, mas que respeite as características e os ritmos individuais de cada indivíduo.

4. População e Amostra

Toda a investigação empírica pressupõe a recolha de dados. Normalmente em Ciências Sociais é vulgar designar estas entidades por «casos» da investigação. Os casos podem ser pessoas singulares, famílias, empresas, concelhos, ou qualquer outro tipo de entidade para o qual o investigador pretende tirar conclusões a partir da informação fornecida. Ao conjunto total de casos dá-se o nome de **população** ou **universo** (Marn, 1983).

Acontece, muitas vezes, que o investigador não tem tempo nem recursos para recolher e analisar dados para cada um dos casos do universo pelo que, nesta situação, só é possível considerar uma parte dos casos que constituem o universo. Esta parte designa-se por **amostra** do universo. «*A amostra é um subconjunto representativo do conjunto da população*» (Almeida, 2000, p.105).

A amostra é retirada de uma população, logo, deverá ser representativa dessa mesma população a fim de que as conclusões obtidas possam ser extrapoladas para o universo (Barros e Lehfeld, 1986). “*Uma amostra ideal deve ser um microcosmo do universo*” (Guiglione e Matalon, 1992, p.97).

O nosso estudo foi realizado no Agrupamento de Escolas de Moura respetivamente na EB2,3 de Moura. A amostra deste estudo é uma amostra de conveniência, foi constituída por jovens de 3º ciclo sem NEE das turmas inclusivas de alunos com multideficiência (NEE), pertencentes à Unidade de Ensino Especializado e outros, num total de quarenta e oito (48) jovens.

Neste projeto de intervenção serão envolvidas três turmas onde estão integrados os alunos que pertencem à Unidade de Ensino Especializado de Apoio à Multideficiência. Os alunos com NEE encontram-se numa faixa etária entre os 14 e os 18 anos de idade, e estão integrados em turmas ao nível das disciplinas das expressões nomeadamente da educação física. O grupo é constituído por jovens sem NEE do género masculino e feminino, que frequentam as turmas: uma de 7º ano, uma de 8º ano e uma de 9ºano de escolaridade encontram-se numa faixa etária entre os 12 anos e os 18 anos. As atividades decorrem no ginásio pequeno do Gimnodesportivo da Câmara Municipal de Moura, onde está desenhado o campo de Boccia.

Características que consideramos pertinentes especificar para a caracterização da amostra poderão ser o género, a idade e outras.

Esta amostra foi selecionada e contatada no ano letivo 2013/2014 e a técnica de amostragem escolhida enquadra-se nas *Amostras Não Probabilísticas*, pois trata-se de uma amostragem de conveniência. Segundo Carmo e Ferreira (2008), as amostras não probabilísticas podem ser selecionadas tendo como base critérios de escolha intencional, o que foi o caso do nosso estudo, com a finalidade de determinar as unidades de população que fazem parte da amostra.

Para a realização do presente estudo, escolhemos a amostragem de conveniência visto que a população selecionada era a única que reunia as condições para o desenvolvimento deste trabalho de pesquisa e nos poderia dar respostas às questões de investigação. Outro dos motivos da escolha desta população prendeu-se com o facto de este ser um grupo de jovens com quem seria fácil trabalhar, pois teriam “à vontade” com o investigador, já que nos movíamos no mesmo espaço que eles, como docente de educação especial no contexto de investigação.

Realçamos também que, os resultados obtidos com os dados recolhidos nesta população eram os únicos que nos poderiam ajudar a alcançar os objetivos delineados para este estudo.

"Na amostragem de conveniência utiliza-se um grupo de indivíduos que esteja disponível ou um grupo de voluntários. Poderá tratar-se de um estudo exploratório cujos resultados obviamente não podem ser generalizados à população à qual pertence o grupo de conveniência, mas do qual se poderão obter informações preciosas..." (Carmo & Ferreira, 2008, p. 215).

Através da análise dos inquéritos entregues pelos alunos podemos concluir que, a nossa amostra é constituída igualmente pelos mesmos números de rapazes e de raparigas (M= 24 e F= 24) e que a maioria dos jovens inquiridos tem entre 12 e 18 anos de idade. A turma que revela mais participantes no nosso estudo ao nível de retorno de inquéritos foi a de 8º ano, seguida do 7º ano e por último o 9.º ano.

Torna-se ainda importante ressaltar que:

- A turma do 7º ano é composta por 19 alunos e que apenas não participaram no nosso estudo 1 criança portadora de multideficiência/NEE e 1 com trissomia XXI, e um aluno que se esqueceu da declaração assinada pelo seu Encarregado de Educação;

- A turma 8º ano é composta por 19 alunos, dos quais participaram 17 sem NEE. Os alunos com NEE, 1 tem multideficiência e outro tem 1 problemática motora, também não participaram na investigação;
- A turma 9º ano é constituída por 20 alunos e participaram no estudo 15 alunos sem NEE, apenas não participaram 4 alunos com NEE, 2 com multideficiência e dois 2 com perturbação do espectro do autismo e 1 outro colega que não foi autorizado pelo seu Encarregado de Educação.

5. O Instrumento

Como todos os instrumentos de recolha de dados, o inquérito por questionário apresenta uma série de vantagens e inconvenientes na sua utilização que é necessário ter em conta. Apresentam-se algumas:

“Desvantagens

- ✚ Processo de elaboração e testagem de itens muito moroso;
- ✚ Elevada taxa e não – respostas;
- ✚ Não é aplicável a toda a população;
- ✚ É difícil saber se os inquiridos estão a responder o que sentem ou se respondem de acordo com o que pensam que são as nossas expectativas;
- ✚ Não é possível ajudar o inquirido em questões mal formuladas.

Vantagens

- ✚ Permitem recolher informação de um elevado número de respondentes ao mesmo tempo;
- ✚ Permitem uma rápida recolha de informação;
- ✚ Menor custo;
- ✚ Maior sistematização dos resultados fornecidos;
- ✚ Maior facilidade de análise.”

É com base na delimitação da amostra que escolhemos o instrumento, subjacente à nossa opção teórica, com o objetivo de obter respostas que, posteriormente, serão sujeitas a uma análise quantitativa e qualitativa que nos irão fornecer os esclarecimentos necessários ao projeto.

A nossa unidade de observação são, as representações que se situam ao nível da subjetividade dos sujeitos, por isso, fundamentamos a aplicação do inquérito enquanto opção metodológica capaz de instigar respostas individuais, através das quais pretendemos legitimar as exposições dos sujeitos relativas às questões em estudo e ao significado que representam para si, que só podemos conhecer quando o explicitam (Ghiglione & Matalon, 1993).

Para recolhermos a informação através da técnica de recolha de dados de natureza qualitativa e quantitativa. As turmas foram escolhidas de acordo com os critérios de intencionalidade que a seguir enumeramos:

- Disponibilidade dos professores de Educação Física;
- Presença de alunos com e sem NEE integrados nas suas turmas;
- Autorização de livre acesso às informações necessárias ao trabalho.

Relativamente à recolha de dados optámos pela observação indireta e, nesse sentido utilizámos um inquérito por questionário de administração indireta (o próprio inquirido o preenche). Na observação indireta o investigador recorre ao sujeito para obter a informação pretendida. Geralmente, o sujeito responde a perguntas, intervindo, por isso, na produção da informação. A informação recolhida é menos objetiva, havendo dois intermediários entre a informação procurada e a informação obtida: o sujeito que responde às perguntas do investigador e o instrumento contendo as perguntas, ou seja, um questionário (QUIVY; CAMPENHOUDT, 1998:164).

Para o nosso estudo foi utilizado um questionário já elaborado, pertencente à tese de mestrado em Ciências da Educação na Especialidade em Domínio Cognitivo-Motor, Escola Superior de Educação João de Deus, o estudo realizado foi: *“A relação entre pares, no ensino básico, com alunos de necessidades educativas especiais integrados na turma”* (Mota, 2013).

Para a aplicação do instrumento (questionário) foi efetuada uma pequena alteração para o podermos utilizar com maior eficácia e consistiu essencialmente na mudança do conceito “brincar” para “conviver”, porque a população a quem se dirigia eram jovens adolescentes.

O inquérito utilizado intitula-se “*questionário aos alunos*” (Mota, 2013 cf. em anexo A) é composto por três partes, com questões fechadas e opções de resposta, foi elaborado para avaliar as interações que os colegas de turma sem NEE têm dos jovens com NEE, e que representações constroem sobre eles.

A primeira parte do *questionário aos alunos* contém três perguntas com os dados pessoais e compreende a caracterização da amostra. A segunda parte tem nove perguntas, e as respostas são do tipo “Sim”, “Não” e, uma intermédia em quatro das questões apresentadas. Na questão dois como se disse atrás foi alterado o conceito de *brincar/conviver*, porque este foi aplicado a jovens. As *perguntas* abrangem acerca do relacionamento entre os pares, com vista a avaliar as atitudes/representações dos alunos sem NEE, face aos seus pares com NEE. Na parte três não foi aplicada qualquer alteração. Apresentam-se «nove afirmações sobre a aceitação dos alunos com NEE no grupo de pares, com quatro opções de resposta numa escala de Likert – “Concordo”, “Concordo em parte”, “Discordo em parte” e “Discordo”. De entre as nove afirmações, há quatro que estão formuladas de forma positiva e as restantes cinco de forma negativa. Os itens positivos foram avaliados numa escala ordinal de 1 (“Discordo”) a 4 (“Concordo”), enquanto para os negativos a escala se inverteu de 4 (“Discordo”) a 1 (“Concordo”), com o objetivo de estabelecer uma escala numérica coerente para a mensuração de dados intangíveis (Ghiglione & Matalon, 1997; in Mota, N. 2013, p.92)».

Optámos pela investigação-ação, como aquela que mais se adequa à situação contextual deste estudo, para alcançar os objetivos prepostos. Van den Akker (1999) descreve investigação-ação desta maneira “... *a investigação com fins de desenvolvimento visa dar, ao mesmo tempo, contributos práticos e científicos. Na busca de soluções inovadoras para os problemas educativos...*”

A aplicação do instrumento foi realizada em dois momentos diferentes, a intervenção é uma prática desportiva, através de um processo de treino de natureza inclusiva. O estudo efetuado é caracterizado por um primeiro momento na aplicação do questionário 1 (Q1).

Antes de administrar o processo, foi entregue a informação a todos os jovens inquiridos, que o questionário era anónimo, não havia respostas corretas ou incorretas às perguntas, pelo que, a resposta para cada questão dependia de como os inquiridos se sentiam. Nas aulas seguintes, realizámos em contexto de aula de educação física uma intervenção do jogo Boccia, lecionada pelos professores de educação física, a observação do investigador foi observação não participante nas aulas. Entendemos por **observação não-participante**, “o investigador não interage de forma alguma com o objeto do estudo no momento em que realiza a observação, logo não poderá ser considerado participante. Este tipo de técnica reduz substancialmente a interferência do observador no observado e permite o uso de instrumentos de registo sem influenciar o objeto do estudo” (Leitão, 2008).

Esta intervenção foi realizada em três blocos: um de 100 minutos para introdução e explicação do jogo, regras e exercitamento do jogo e foram utilizados mais dois blocos de 45m. Um para treino e outro para competição. No terceiro momento realizou-se a competição entre várias equipas, nas várias turmas em investigação e, no final das aulas optámos pela aplicação novamente do mesmo instrumento a que chamámos questionário 2 (Q2).

Os métodos e as técnicas utilizadas na recolha de dados neste estudo configuram uma abordagem mista, onde se procurou conciliar as metodologias qualitativa e quantitativa de uma forma complementar. A seleção deste método deveu-se à sua flexibilidade quanto à forma como são recolhidos os dados, podendo ser utilizado em investigações do tipo quantitativo e em investigações do tipo qualitativo (Cohen; Manion, 1994). As razões da escolha deste método prendem-se também com o facto de poder ser utilizado em contextos naturais, como as realidades dos contextos educativos.

5.1 Aplicação do Inquérito e recolha de dados

Para realizar o inquérito aos alunos, foi necessário escrever um ofício solicitando autorização à Direção Executiva do Agrupamento de Escolas de Moura, ao Sr. Diretor (cf. Anexo B), cuja reunião se efetuou no dia 30 de Abril de 2014 e informámos os senhores Diretores turma. Também foi pedida autorização, entre os dias 2 e 9 de Maio,

aos encarregados de educação dos alunos que faziam parte da amostra (cf. Anexo C), incluindo uma breve explicação sobre os objetivos do estudo e só depois se aplicaram os questionários.

Assim, o primeiro inquérito teve início na segunda semana entre os dias 12 e 16 de Maio, aos alunos sem NEE das turmas do 7º, 8º e 9º ano de escolaridade, nomeadamente turmas de 3º ciclo da EB2,3 de Moura do Agrupamento de Escolas de Moura, onde a docente leciona. Nas turmas, estão incluídos 8 alunos com NEE, com as seguintes problemáticas: perturbação do espectro do autismo, trissomia 21, multideficiência e deficiência motora.

Os questionários foram entregues pela docente diretamente aos alunos, no início de uma das aulas de oferta complementar tendo assim a ajuda dos diretores de turma, após uma breve explicação sobre os objetivos do estudo e o modo de preenchimento, sendo-lhes pedido para responderem com sinceridade e marcando com uma cruz (X) o quadrado na opção escolhida. No final, o diretor de turma recolheu os inquéritos preenchidos, entregando-os à docente no intervalo das aulas.

Por sua vez, o segundo momento de entrega do mesmo inquérito foi na última aula de intervenção, onde se realizou a competição do jogo adaptado Boccia com os alunos com e sem NEE, realizada nas aulas de educação física (EF) e com o respetivo docente. Este foi entregue no final da aula pelos docentes. Foi-lhes feita novamente uma breve elucidação sobre os objetivos do estudo e o modo de preenchimento, sendo-lhes pedido para responderem com sinceridade e marcando com uma cruz (X) o quadrado na opção escolhida.

O procedimento na aplicação do questionário 2 (Q2) foi idêntico ao do 1º momento, com a diferença que os inquiridos já conheciam o instrumento.

De um total de 50 alunos sem NEE que frequentam as três turmas inquiridas, obtiveram-se 48 inquéritos válidos, um aluno não trouxe a autorização assinada pelo encarregado de educação e outro, o pai não autorizou.

Esta fase, a recolha dos dados, constitui, pois, «a execução do instrumento de observação» (Quivy e Campenhoudt, 2003, p.183), ou seja permite recolher ou reunir concretamente informações junto das pessoas ou das unidades de observação incluídas na amostra.

5.2 Tratamento estatístico dos dados

Num trabalho como este, há que ter sempre em atenção as questões de ordem ética, desta forma haverá a necessidade de assegurar o anonimato do participantes e a privacidade no tratamento dos dados recolhidos.

Os dados estatísticos serão recolhidos através de inquéritos. O seu tratamento será numa primeira análise realizado quantitativamente e posteriormente a informação será traduzida de forma descritiva.

Para o efeito todos os inquéritos e os dados resultantes irão ser sistematizados, categorizados e analisados.

Uma vez realizado o apuramento dos dados quantitativos, estes irão ser submetidos a tratamento informático. Para o efeito vamos utilizar dois programas informáticos. Para a elaboração de tabelas iremos utilizar a percentagem e a frequência, do SPSS 21 (Statistical Package for the Social Science versão 21) complementaremos com algumas figuras do Excel. Para a elaboração dessas figuras utilizamos essencialmente, o cruzamento das categorias, que permitissem a visualização das percentagens decorrentes desse processo. A análise estatística será de cariz essencialmente descritivo, para extrair informações representativas a partir da análise dos dados. Porque é a partir de toda esta informação que será possível compreender e caracterizar tanto o contexto como as características dos intervenientes envolvidos no estudo. Toda essa informação será trabalhada e colocada à disponibilidade de todos e através dela retiraremos as conclusões e fundamentaremos as estratégias.

Capítulo - III

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Este capítulo apresenta os resultados da investigação realizada e procura discuti-los à luz dos objetivos do nosso estudo e do enquadramento teórico apresentado no primeiro capítulo, em relação à discussão dos resultados apresentados tentaremos compreender melhor o seu significado, no contexto dos estudos já efetuados na área das representações dos alunos sem NEE face à inclusão dos seus pares com NEE, mencionados na revisão da literatura.

O primeiro passo na análise dos dados pode ser a descrição geral. *«Una distribución de frecuencias es un instrumento útil para resumir grandes cantidades de datos»* (Bisquerra, 1987. p.38).

Apresentaremos em estatística descritiva os itens do questionário, inserindo-os nas categorias teóricas e posteriormente faremos uma análise inferencial.

Explicar-se-á a relação entre as questões, salientando as mais significativas e expondo em tabelas o 1º questionário comparativamente com do 2º questionário. Esta fase é a que se analisa e verifica a pertinência do nosso estudo e o aceção dos dados em relação ao objetivo da investigação. A análise evidenciará as relações existentes entre os dados conseguidos e o fenómeno estudado. E desta análise de informação teremos de retificar ou afinar os objetivos para que, nas conclusões, o investigador esteja em condições de sugerir aperfeiçoamentos do seu modelo de análise ou de propor pistas ou um plano de intervenção.

Pois, com o recurso ao programa informático de gestão e de análise estatística de dados de inquérito apresentaremos os resultados obtidos no inquérito por questionário, SPSS – Statistical Package for the Social Science, versão 21. Organizamos os dados em formato de tabela, segundo as várias questões do inquérito, com a frequência e a percentagem correspondentes às respostas dos inquiridos também podemos utilizar outros critérios estatísticos pertinentes para a sua interpretação.

1. Caraterização das turmas

As três turmas dos alunos inquiridos – uma 7ºano, uma de 8º e uma de 9º – têm um total de 58 alunos, dos quais 8 são NEE's, sendo 6 rapazes e 2 raparigas. Destes, 2 têm perturbação do espectro do autismo, 1 outra tem trissomia 21 (não frequenta as aulas de educação física por motivos de saúde). Existem ainda 4 com multideficiência (uma rapariga e três rapazes) e 1 com problemática motora.

Assim, a nossa amostra de estudo é então composta por 48 alunos sem NEE's, 16 alunos do 7º ano, 17 do 8º ano e 15 do 9º ano.

2. Caraterização da amostra (género/idade/ano de escolaridade)

As características que consideramos pertinentes especificar na caraterização da amostra foram: o género e a idade dos inquiridos e o ciclo de escolaridade. Verifica-se que todos os alunos frequentam o 3º ciclo.

2.1 Género

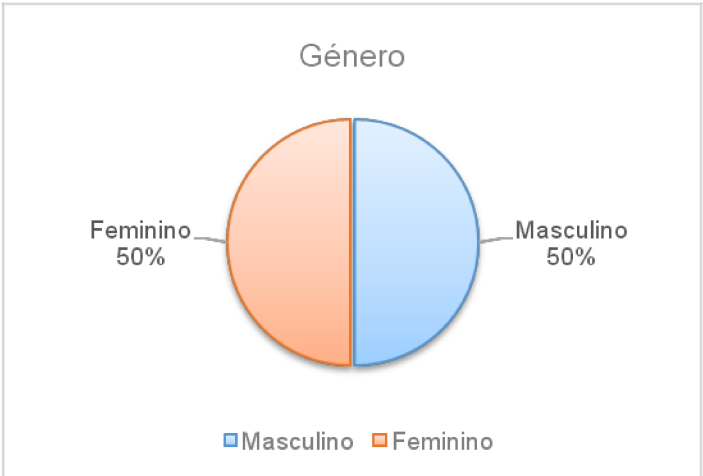


Figura nº4 – Género

Através da análise da figura 4 “género” é possível constatar que 50% dos alunos inquiridos são do género masculino e 50% são do género feminino. Conclui-se, assim, que os elementos que constituem a amostra são equitativamente em ambos os géneros.

2.2. Idade

Tabela 1 – Idade

	Idade	Frequência	%	% Válida	% Acumulada
Validade	12	1	2,1	2,1	2,1
	13	9	18,8	18,8	20,8
	14	13	27	27	47,9
	15	13	27	27	75,0
	16	9	18,8	18,8	93,8
	17	1	2,1	2,1	95,8
	18	2	4,2	4,2	100,0
	Total	48	100,0	100,0	

Como se pode observar pelos dados inseridos na tabela 1 a idade da nossa amostra varia entre os 12 e os 18 anos. Mais de metade dos alunos, cerca de 54%, da nossa amostra tem

entre os 14 e os 15 anos. Existindo uma amplitude entre as idades de 6 anos. A média de idades aproxima-se dos 15 anos (14,64).

2.3 Distribuição da amostra por ano de escolaridade

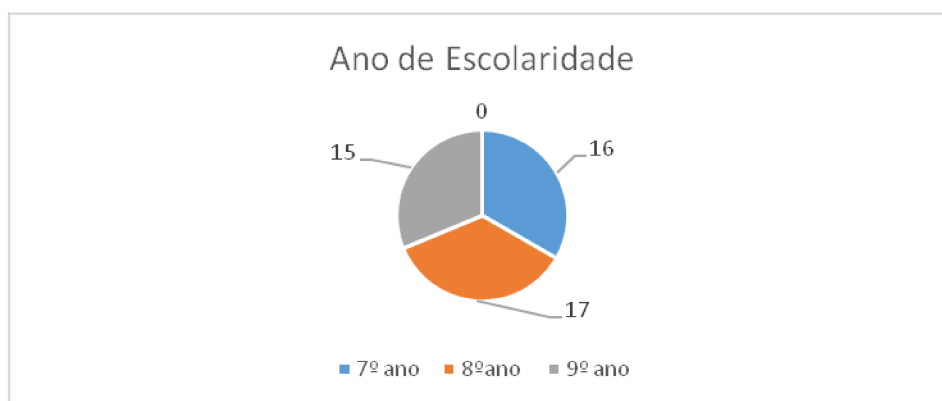


Figura nº5 - Ano de Escolaridade

A nossa amostra de estudo divide-se por ano de escolaridade da seguinte forma:

No 7º ano há 16 alunos, do 8º ano fazem parte 17 alunos e finalmente o 9º ano com 15 alunos.

3. As questões sobre o relacionamento e interações que os colegas sem NEE têm com colegas com NEE no grupo de pares

Depois de caracterizarmos a nossa amostra procederemos à análise descritiva e inferencial das diferentes questões colocadas em tabelas uma a uma. O questionário nesta segunda parte contém nove itens compostos por questões acerca das interações consistindo nas atitudes, nos comportamentos e na capacidade que cada individuo tem em tornar-se estímulo para o outro. É do relacionamento deste grupo de alunos sem NEE que

tentaremos avaliar as representações/attitudes que os mesmos têm dos seus colegas com NEE em contexto das aulas de Educação Física na modalidade adaptada Boccia. A estas representações/attitudes (comportamentos) serão dadas respostas do tipo “*Sim*” ou “*Não*”, embora quatro das questões tenham uma terceira escolha intermédia, apresentada por “*Às vezes*” (Mota, 2013).

Clarificaremos item a item ou melhor questão a questão apresentando a tabelas do 1º questionário comparativamente com as tabelas do 2º questionário, salientando as correlações significativas que constavam dos questionários preenchidos pelos alunos.

Primeiramente, apresentaremos as tabelas que estão relacionadas com os aspetos que envolvem o relacionamento (tabela 3 à tabela 9), referindo os aspetos inerentes às interações e representações.

Relativamente às questões da segunda parte do inquérito iremos analisá-las em tabelas uma a uma comparativamente nos dois questionários mostrando as respostas, com as respetivas percentagens.

✓ **Questão 1: Costumas falar com os teus colegas com Necessidades Educativas Especiais?**

Tabela 2 - Relacionamento e Interação entre Pares

QUESTIONÁRIO 1 (Q1)

1 - Costumas falar com os teus colegas com Necessidades Educativas Especiais?

Respostas	Frequência	%	% Válida	% Acumulada
Sim	19	39,6	39,6	39,6
Não	5	10,4	10,4	50,0
Validade Às vezes	24	50,0	50,0	100,0
Total	48	100,0	100	

QUESTIONÁRIO 2 (Q2)

1 - Costumas falar com os teus colegas com Necessidades Educativas Especiais?

Respostas	Frequência	%	% Válida	% Acumulada
Sim	30	62,5	62,5	62,5
Não	2	4,2	4,2	66,7
Validade Às vezes	16	33,3	33,3	100,0
Total	48	100,0	100,0	

Assim, na análise efetuada às respostas do Q1 verificámos que 50,0%, dos colegas sem NEE pautam-se por falar só “Às vezes” com os colegas com NEE”; 39,6% dos colegas inquiridos responderam “sim” que costumam falar com os colegas com NEE’s.

Comparativamente com o Q2 as respostas observadas o “Sim”, ocorre com a percentagem mais elevada, mais de metade da nossa amostra 62,5%; a resposta “às vezes” aparece com 33,3%.

Concluimos que no Q1 a resposta mais escolhida foi a resposta intermédia “Às vezes” correspondendo a metade, 50% das respostas dadas pelos colegas sem NEE’s, que afirmam falar “algumas vezes” com os seus pares com NEE’s. Comparando com a resposta do Q2, depois da participação nas aulas de EFA o “Sim” corresponde 62,5%, ultrapassando mais de metade. Inferimos que depois da implementação do jogo e da competição nas aulas EF, os alunos sem NEE passaram a falar mais com os colegas com NEE, houve maior interação.

✓ Questão 2: *Costumas conviver com eles no recreio?*

Tabela 3 - Relacionamento e interação entre pares

Q1					Q2				
2 - Costumas conviver com eles no recreio?					2 - Costumas conviver com eles no recreio?				
Respostas	Frequência	%	% Válida	% Acumulado	Respostas	Frequência	%	% Válida	% Acumulada
Sim	9	18,8	18,8	18,8	Sim	9	18,8	19,1	19,1
Não	17	35,4	35,4	54,2	Não	7	14,6	14,9	34,0
Às vezes	22	45,8	45,8	100,0	Às vezes	31	64,6	68,0	100,0
Total	48	100,0	100,0		Total	48	100,0		

No que diz respeito à questão 2 “*Costumas conviver com eles no recreio*”, observa-se através dos dados obtidos em ambos os questionários, existe uma correspondência na resposta ao item “*Às vezes*”. Mas no Q1 as respostas correspondem a 45,8%, enquanto no Q2 a 64,6%.

Também na resposta “*Sim*” em ambos os questionários os colegas responderam com uma percentagem equivalente, correspondendo a 18,8%. Em relação à resposta “*Não*” (convivo com eles no recreio), esta é mais expressiva no Q1 com 35,4%, em relação à do Q2, que corresponde a 14,6%. É de realçar que 1 inquirido, não respondeu.

Conclui-se, assim, que maioritariamente os alunos inquiridos sem NEE escolheram o item “*às vezes costumam falar com os colegas com NEE no recreio*”. Verificamos então que do Q1 para o Q2 houve um aumento na resposta intermédia, mas em relação ao “*não*” existe uma diminuição nos valores percentuais, denotando-se uma tendência positiva.

✓ Questão 3: *Gostas da companhia deles?*

Tabela 4 - Relacionamento e interação entre pares

Q1					Q2				
3 - Gostas da companhia deles?					3 - Gostas da companhia deles?				
Respostas	Frequência	%	% Válida	% Acumulada	Respostas	Frequência	%	% Válida	% Acumulada
Sim	38	79,2	79,2	79,2	Sim	33	68,7	73,3	73,3
Só de alguns	10	20,8	20,8	100,0	Só de alguns	12	25,0	26,7	100,0
Total	48	100,0	100,0		Total	45	93,7	100,0	
					Não responde	3	6,3		
					Total	48	100,0		

Relativamente à questão 3, os alunos inquiridos responderam no Q1 “*Sim*” com uma percentagem de 79,2%. Na resposta intermédia gosto da companhia “*só de alguns*” regista-se uma participação de 20,8%. Da análise do Q2 verificámos que 68,8% responderam “*Sim*”; 25% dos inquiridos responderam que só gostam da companhia de

alguns colegas com NEE. A percentagem de 6,3% da nossa amostra representa que houve 3 inquiridos que não responderam.

Comparámos os dados relativamente às respostas dadas nos dois questionários Q1 e Q2 e verificámos que o “sim” assume valores acima dos 50% sendo mais significativo no Q1 descendo alguns pontos percentuais no Q2. Concluímos que as representações dos inquiridos continuam a ser positivas.

✓ Questão 4: *Gostarias de ter um desses colegas sentado ao teu lado?*

Tabela 5 - Relacionamento e Interação entre Pares

(Q1)

4 - Gostarias de ter um desses colegas sentado a teu lado?

Respostas	Frequência	%	% Válida	% Acumulado
Sim	43	89,6	89,6	89,6
Não	5	10,4	10,4	100,0
Total	48	100,0	100,0	

(Q2)

4 - Gostarias de ter um desses colegas sentado a teu lado?

Respostas	Frequência	%	% Válida	% Acumulada
Sim	46	95,8	97,9	97,9
Não	1	2,1	2,1	100,0
Total	47	97,9	100,0	
Não responde	1	2,1		
Total	48	100,0		

Ao analisar a tabela 5, o Q1 e Q2 verificámos que os alunos envolvidos no estudo responderam maioritariamente na resposta “Sim” gostariam de ter colegas com NEE sentados ao seu lado nas aulas. Respetivamente, no Q1 a resposta “Sim” corresponde a 89,6% e no Q2 a 95,8%.

Assim, depreendemos que os alunos que constituem a nossa amostra são inclusivos pois em ambos os questionários Q1 (89,6%) e Q2 (95,8%) gostariam de ter um colega com NEE sentado ao seu lado.

✓ Questão 5: *Numa situação de conflito, achas importante defender os colegas com NEE?*

Tabela 6 - Relacionamento e Interação entre Pares

Q1

5 - Numa situação de conflito, achas importante defender os colegas com Necessidades Educativas Especiais?

Respostas	Frequência	%	% Válida	% Acumulada
Sim	46	95,8	95,8	95,8
Não	2	4,2	4,2	100,0
Total	48	100,0	100,0	

Q2

5 - Numa situação de conflito, achas importante defender os colegas com Necessidades Educativas Especiais?

Respostas	Frequência	%	% Válida	% Acumulada
Sim	47	97,9	100,0	100,0
Não	1	2,1		
Total	48	100,0		

Analogamente, esta questão tanto no Q1 como no Q2 os alunos inquiridos responderam maioritariamente “Sim” defenderiam os colegas com NEE numa situação de conflito. O “Sim” corresponde respetivamente no Q1 a 95,8% e no Q2 a 97,9%. No Q2 houve 1 elemento da nossa amostra que não respondeu (2,1%).

Acabámos de verificar que nos dois questionários, os colegas sem NEE responderam que numa situação de conflito defendem os colegas com NEE sendo bastante expressivo o “Sim”, ultrapassando os 90%. Podemos inferir que existe um clima inclusivo.

✓ Questão 6: *Consideras importante que esses colegas participem nas atividades que se desenvolvem na tua escola? (ex: desporto escolar, concursos...)*

Tabela 7 - Relacionamento e Interação entre Pares

Q1					Q2				
6 - Consideras importante que esses colegas participem nas atividades que se desenvolvem na tua escola? (ex: desporto escolar, concursos...)					6 - Consideras importante que esses colegas participem nas atividades que se desenvolvem na tua escola? (ex: desporto escolar, concursos...)				
Respostas	Frequência	%	% Válida	% Acumulada	Respostas	Frequência	%	% Válida	% Acumulada
Sim	45	93,7	93,7	93,7	Sim	46	95,8	100,0	100,0
Não	3	6,3	6,3	100,0	Não	2	4,2		
Total	48	100,0	100,0		Falta responde				
					Total	48	100,0		

No que concerne às respostas à questão 6, apresentadas na tabela 7, os alunos sem NEE consideram importante que os colegas com NEE, participem nas atividades que se desenvolvem na escola. No Q1 os alunos inquiridos responderam “*Sim*”, correspondendo a uma percentagem de 93,8%, bastante relevante. Na resposta “*Não*” a percentagem de 6,3%. Da análise do Q2 verificou-se que o “*Sim*” é a resposta mais selecionada 95,8%. É relevante que 2 elementos da nossa amostra não responderam.

Inferimos, que a resposta “*Sim*” foi a mais escolhida entre os colegas sem NEE tanto no Q1 como no Q2, registando-se acima dos 90% (93,7% e 95,8%/), consideram importante que estes participem nas atividades que se desenvolvem na escola.

- ✓ Questão 7: *Na situação anterior, aceitarias que um desses colegas fizesse parte do teu grupo de competição?*

Tabela 8 - Relacionamento e Interação entre Pares

Q1					Q2				
7 - Na situação anterior, aceitarias que um desses colegas fizesse parte do teu grupo de competição?					7 - Na situação anterior, aceitarias que um desses colegas fizesse parte do teu grupo de competição?				
Respostas	Frequência	%	% Válida	% Acumulada	Respostas	Frequência	%	% Válida	% Acumulada
Sim	44	91,7	91,7	91,7	Sim	46	95,8	97,9	97,9
Não	4	8,3	8,3	100,0	Não	1	2,1	2,1	100,0
Total	48	100,0	100,0		Total	47	97,9	100,0	
					Não	1	2,1		
					Falta responde				
					Total	48	100,0		

Pela observação da tabela 8, à resposta *aceitarias que um colega com NEE fizesse parte do teu grupo de competição*, no Q1 os alunos inquiridos responderam “Sim” correspondendo a uma percentagem de 91,7%. Em relação ao item “Não”, os inquiridos responderam com uma percentagem de 8,3%, sendo pertinente pois 4 jovens não aceitariam os colegas com NEE no seu grupo de competição.

Ao analisarmos as respostas do Q2, corroborámos que o “Sim” é de 95,8% de respostas positivas. Salientamos que os inquiridos responderam com respostas equivalente no item “Não” 2,1%, e no item “Não responde” correspondendo 1 elemento da nossa amostra 2,1%.

Concluímos que em ambos os questionários as respostas da maioria dos colegas inquiridos *aceitariam numa situação de competição competir com os seus pares com NEE no seu grupo* sendo bastante representativo o “Sim”. A resposta “não” revela um preconceito ao nível da participação na equipa de competição.

✓ Questão 8: *Achas que se deve estar constantemente a ajudar os colegas com NEE, mesmo quando talvez eles não necessitem da tua ajuda?*

Tabela 9 - Relacionamento e Interação entre Pares

Q1

8 - Achas que se deve estar constantemente a ajudar os colegas com Necessidades Educativas Especiais, mesmo quando talvez eles não necessitem da tua ajuda?

Respostas	Frequência	%	% Válida	% Acumulado
Sim	25	52,1	52,1	52,1
Não	23	47,9	47,9	100,0
Total	48	100,0	100,0	

Q2

8 - Achas que se deve estar constantemente a ajudar os colegas com Necessidades Educativas Especiais, mesmo quando talvez eles não necessitem da tua ajuda?

Respostas	Frequência	%	% Válida	% Acumulada
Sim	29	60,4	61,7	61,7
Não	18	37,5	38,3	100,0
Total	47	97,9	100,0	
Não responde	1	2,1		
Total	48	100,0		

Pela análise das respostas dadas à questão 8 “*deves estar constantemente a ajudar os colegas com NEE mesmo sem eles precisarem*” (tabela 9), verificamos que Q1 os alunos inquiridos responderam 52,1%, “*Sim*”, correspondendo a mais de metade. O “*Não*” tem uma participação de 47,9%.

Ao analisarmos a frequência e a percentagem das respostas do Q2, verificamos que o “*Sim*” é de 60,4% e 37,5%, dos inquiridos responderam “*Não*” e 1 elemento não respondeu a esta questão (2,1%).

✓ Questão 9: *Pensas que os alunos com NEE acompanham com facilidade a matéria dada nas aulas?*

Tabela 10 - Relacionamento e Interação entre Pares

Q1					Q2				
9 - Pensas que os alunos com Necessidades Educativas Especiais acompanham com facilidade a matéria dada nas aulas?					9 - Pensas que os alunos com Necessidades Educativas Especiais acompanham com facilidade a matéria dada nas aulas?				
Resposta	Frequência	%	% Válida	% Acumulada	Resposta	Frequência	%	% Válida	% Acumulada
Sim	3	6,3	6,3	6,3	Sim	8	16,7	17,0	17,0
Não	7	14,6	14,6	20,9	Não	10	20,8	21,3	38,3
Validade Não sei	38	79,1	79,1	100,0	Não sei	29	60,4	61,7	100,0
Total	48	100,0	100,0		Total	47	97,9	100,0	
					Falta responde	1	2,1		
					Total	48	100,0		

Analogamente a esta questão tanto no Q1 como no Q2 os alunos inquiridos responderam maioritariamente na resposta intermédia, “*Não sabem se os seus pares com NEE acompanham as matérias dadas nas aulas*”, ajusta Q1 com 79,1% e no Q2 60,4%.

Concluimos que os colegas sem NEE não sabem se os seus pares com NEE acompanham com facilidade as matérias dadas nas aulas revelando falta de conhecimento.

4. Afirmações sobre representações/attitudes no grupo de pares

Este conjunto de questões comporta nove afirmações para mensurar a aceitação dos alunos com NEE no grupo de pares, as respostas tem quatro opções de escolha segundo uma escala de Likert – “Discordo”, “Discordo em parte”, “Concordo em parte” e “Concordo”. Persistem nove afirmações, que fazem parte do inquérito nesta terceira parte, quatro delas apresentam-se expostas de uma forma positiva, a seleção da resposta mais favorável “Concordo”, e cinco delas estão exibidas de forma negativa sucedendo o inverso para as negativas, em que “Discordo” é a opção mais interessante (Mota, 2013).

Continuaremos a esclarecer item a item ou melhor questão a questão exibindo as tabelas do 1º questionário comparativamente com as tabelas do 2º questionário, salientando as conexões significativas de cada afirmação que constavam dos questionários preenchidos pelos alunos, apresentando em cada tabela a percentagem.

➤ Questões/Afirmações 1: “Na minha escola, os alunos com NEE são bem tratados pelos outros colegas.”

Tabela 11 - Representações/perceção attitudes no grupo de pares

Q1					Q2				
1 - Na minha escola, os alunos com Necessidades Educativas Especiais são bem tratados pelos outros colegas.					1 - Na minha escola, os alunos com Necessidades Educativas Especiais são bem tratados pelos outros colegas.				
Resposta	Frequência	%	Válida	% Acumulada	Resposta	Frequência	%	% Válida	% Acumulada
Concordo	25	52,1	53,2	53,2	Concordo	25	52,1	52,1	52,1
Concordo em parte	11	22,9	23,4	76,6	Concordo em parte	19	39,5	39,5	91,6
Discordo em parte	7	14,6	14,9	91,5	Discordo em parte	1	2,1	2,1	93,8
Discordo	4	8,3	8,5	100,0	Discordo	3	6,3	6,3	100,0
Total	47	97,9	100,0		Total	48	100,0	100,0	
Não responde	1	2,1							
Total	48	100,0							

Da análise à afirmação “*Na minha escola, os alunos com Necessidades Educativas Especiais são bem tratados pelos outros colegas.*” Na tabela 11, verificámos que tanto no Q1 como no Q2 a maioria dos alunos da nossa amostra *concorda*, com a afirmação 52,1%. Em relação ao item *concordo em parte* no Q1 22,9%, e no Q2 39,5%, em comparação aumentou alguns valores percentuais no Q2. É significativo no Q1, 1 sujeito não responde.

Comparando os dois questionários nesta afirmação, concluímos que antes de aplicarmos o Q2 já os alunos da nossa amostra são inclusivos, nas aulas de educação física porque aceitam os pares com NEE na turma/escola.

► Questões/Afirmações 2: “Os alunos com NEE não devem frequentar uma escola com os outros alunos como eu.”

Tabela 12 - *Representações/percepção no grupo de pares*

Q1

2 - Os alunos com Necessidades Educativas Especiais não devem frequentar uma escola com os outros alunos como eu.

Resposta	Frequência	%	% Válida	% Acumulada
Concordo	5	10,4	10,4	10,4
Concordo em parte	6	12,5	12,5	22,9
Discordo	6	12,5	12,5	35,4
Discordo em parte	31	64,6	64,6	100,0
Total	48	100,0	100,0	

Q2

2 - Os alunos com Necessidades Educativas Especiais não devem frequentar uma escola com os outros alunos como eu.

	Frequência	%	Válida	Acumulada
Concordo	6	12,5	12,5	12,5
Concordo em parte	2	4,2	4,2	16,7
Discordo	12	25,0	25,0	41,7
Discordo em parte	28	58,3	58,3	100,0
Total	48	100,0	100,0	

No que diz respeito à afirmação da tabela 12, observa-se através dos dados obtidos, na opção *concordo* o Q1 10,4, e o Q2 12,5%. Na seleção do item *concordo em parte* no Q1 12,5, e no Q2 4,2, na comparação da mesma opção é clara a diminuição no Q2 em relação ao Q1.

Em relação ao item *discordo em parte*, no Q1 a 12,5% e Q2 25% aumentou. No item *discordo* o Q1 apresenta a 64,6 e o Q2 58,3%.

Conclui-se que nesta afirmação as respostas mais favoráveis são as opções dos itens *discordo em parte* e o *discordo*, a mais negativa é o *concordo* e o *concordo em parte*. Globalmente, na asserção existe alguma obstinação à inclusão dos alunos com NEE, mas os alunos da nossa amostra ultrapassaram os cinquenta por cento pois concordam que as representações/perceções tanto no Q1 como no Q2 são afirmativas.

Apesar de alguma obstinação à inclusão dos alunos com NEE, os pares concordam que há benefícios na sua inclusão.

- Questões/Afirmações 3: “Gosto de ajudar os meus colegas com NEE, nas tarefas da sala de aula”.

Tabela 13 - *Representações/perceções no grupo de pares*

Q1					Q2				
3 - Gosto de ajudar os meus colegas com Necessidades Educativas Especiais, nas tarefas de sala de aula.					3 - Gosto de ajudar os meus colegas com Necessidades Educativas Especiais, nas tarefas de sala de aula.				
Resposta	Frequência	%	% Válida	% Acumulada	Resposta	Frequência	%	% Válida	% Acumulada
Concordo	38	79,2	79,2	79,2	Concordo	39	81,2	81,2	81,2
Concordo em parte	8	16,6	16,6	95,8	Concordo em parte	7	14,6	14,6	95,8
Discordo em parte	2	4,2	4,2	100,0	Discordo em parte	1	2,1	2,1	97,9
Discordo					Discordo	1	2,1	2,1	100,0
Total	48	100,0	100,0		Total	48	100,0	100,0	

No que se refere à tabela 13, verificou-se que no Q1 e Q2 a afirmação os valores são muito aproximados, na opção *concordo* o Q1 79,2% e o Q2 39 81,2%. Na escolha do item *concordo em parte* o Q1 apresenta um valor mais positivo ao nível 16,7% e o Q2 14,6%.

O item mais negativo, como o *discordo em parte* no Q1 é de 4,2% já no Q2 a percentagem foi de apenas 2,1% descido positivamente a favor do gostar de ajudar nas tarefas.

Da comparação entre os dois questionários concluímos que têm valores aproximados, mas o dado mais significativo é o facto de no Q2 um sujeito da nossa amostra ter assinalado a opção *discordo*, da qual inferimos que tem uma representação de valor negativo.

- Questões/Afirmações 4: “Na minha turma, os alunos com NEE não sentem aceites na sala de aula.”

Tabela 14 - *Representações/percepção no grupo de pares*

Q1					Q2				
4 - Na minha turma, aos alunos com Necessidades Educativas Especiais não se sentem aceites na sala de aula.					4 - Na minha turma, aos alunos com Necessidades Educativas Especiais não se sentem aceites na sala de aula.				
Resposta	Frequência	%	% Válida	% Acumulada	Resposta	Frequência	%	% Válida	% Acumulada
Concordo	4	8,3	8,3	8,3	Concordo	7	14,6	14,6	14,6
Concordo em parte	5	10,4	10,4	18,7	Concordo em parte	2	4,2	4,2	18,8
Discordo em parte	10	20,9	20,9	39,6	Discordo em parte	10	20,8	20,8	39,6
Discordo	29	60,4	60,4	100,0	Discordo	29	60,4	60,4	100,0
Total	48	100,0	100,0		Total	48	100,0	100,0	

Da leitura e análise da tabela 14, verificámos que a maioria dos alunos adotou uma posição positiva optando pelas afirmações mais negativas como o *discordo e discordo em parte*.

A distribuição da percentagem em ambos os questionários (Q1 e Q2) é idêntica, tendo os sujeitos que compõem a nossa amostra selecionado *discordo* 60,4% e no item *discordo em parte* 20,8%, a maioria dos alunos sem NEE afirma que na sua turma, os seus pares com NEE sentem-se aceites na sala de aula.

Comparando as tabelas podemos inferir que os alunos sem NEE’s têm uma representação positiva dos seus pares com NEE’s na turma, sendo estes aceites na sala de aula, uma atitude reveladora de consenso entre os sujeitos nos dois questionários.

- Questões/Afirmações 5: “Os alunos com NEE gostam e conviver com os outros colegas como eu.”

Tabela 15 - *Representações/attitudes no grupo de pares*

Q1

5 - Os alunos com Necessidades Educativas Especiais gostam de conviver com os outros colegas como eu.

Resposta	Frequência	%	% Válida	% Acumulada
Concordo	37	77,1	77,1	77,1
Concordo em parte	9	18,7	18,7	95,8
Discordo em parte	1	2,1	2,1	97,9
Discordo	1	2,1	2,1	100,0
Total	48	100,0	100,0	

Q2

5 - Os alunos com Necessidades Educativas Especiais gostam de conviver com os outros colegas como eu.

Resposta	Frequência	%	Válida	Acumulada
Concordo	42	87,5	87,5	87,5
Concordo em parte	6	12,5	12,5	100,0
Total	48	100,0	100,0	

Da análise à tabela 15, esta revela-nos que o Q1 apresenta 77,1% no item *concordo* comparando com o Q2 a percentagem 87,5%. No item *concorda em parte* 18,8% Q1 e a escolha 12,5% no Q2.

Concluimos que asserção aumenta de um questionário para o outro com percentagens positivas e elevadas, sendo as representações dos inquiridos pares sem NEE inclusiva.

- Questões/Afirmações 6: “Os alunos com NEE não são bem aceites no recreio escolar.”

Tabela 16 - *Representações/percepções no grupo de pares*

Q1

6 - Os alunos com Necessidades Educativas Especiais não são bem aceites no recreio escolar.

Resposta	Frequência	%	% Válida	% Acumulada
Concordo	5	10,4	10,4	10,4
Concordo em parte	11	22,9	22,9	33,3
Discordo em parte	9	18,8	18,8	52,1
Discordo	23	47,9	47,9	100,0
Total	48	100,0	100,0	

Q2

6 - Os alunos com Necessidades Educativas Especiais não são bem aceites no recreio escolar.

Resposta	Frequência	%	% Válida	% Acumulada
Concordo	8	16,7	16,7	16,7
Concordo em parte	10	20,7	20,7	37,4
Discordo em parte	9	18,8	18,8	56,2
Discordo	21	43,8	43,8	100,0
Total	48	100,0	100,0	

Tendo como base a leitura desta tabela, podemos aferir que no Q1 apenas 10,4% dos sujeitos inquiridos, e no Q2 16,7% *concorda* que os alunos com NEE não são aceites no recreio escolar comparando o valor da percentagem subiu no Q2.

Quanto ao *discordo em parte* em ambos os questionário é igual com 18,8%. O item *discordo* é aquele que apresenta uma tendência visível para as representações mais positivas dos alunos sem NEE a cerca da aceitação dos seus pares com NEE no recreio, nomeadamente Q1 47,9% (mais positivo), Q2 43,8%.

Inferimos que a maioria dos alunos adotou uma posição positiva, optando pelas afirmações mais negativas como o *discordo* e *discordo em parte*. Uma vez constituída a representação, os jovens validaram estas opções.

► Questões/Afirmações 7: “Um colega com NEE pode ser o meu melhor amigo.”

Tabela 17 - *Representações/percepções no grupo de pares*

Q1

7 - Um colega com Necessidades Educativas Especiais pode ser o meu melhor amigo.

Resposta	Frequência	%	% Válida	% Acumulada
Concordo	29	60,4	60,4	60,4
Concordo em parte	13	27,1	27,1	87,5
Discordo em parte	5	10,4	10,4	97,9
Discordo	1	2,1	2,1	100,0
Total	48	100,0	100,0	

Q2

7 - Um colega com Necessidades Educativas Especiais pode ser o meu melhor amigo.

Resposta	Frequência	%	% Válida	% Acumulada
Concordo	30	62,5	62,5	62,5
Concordo em parte	11	22,9	22,9	85,4
Discordo em parte	4	8,3	8,3	93,7
Discordo	3	6,3	6,3	100,0
Total	48	100,0	100,0	

A tabela 17 demonstra-nos que a maior parte dos jovens que compõem a nossa amostra no Q1 e no Q2 optaram maioritariamente pela opção *concordo* afirmando assim que “um colega com NEE pode ser o meu melhor amigo”, respetivamente Q1 60,4% e Q2 62,5%, no item *concordo em parte* Q1 27,1% e Q2 22,9%. Há apenas 1 jovem que *discorda* no Q1 e 3 jovens Q2 que responderam que não querem como amigo um colega com NEE. Em relação ao *discordo em parte* Q1 10,4% e Q2 8,3%.

Comparando as tabelas inferimos que o processo de comparação social que os indivíduos que compõem a amostra avaliaram das suas representações dando sentido a uma dimensão da identidade social, afirmando que alunos com NEE podem ser seus amigos.

► Questões/Afirmações 8: “Na minha turma, os alunos com NEE têm comportamentos negativos que perturbam as aulas.”

Tabela 18 - *Representações/percepções no grupo de pares*

Q1					Q2				
8 - Na minha turma, os alunos com Necessidades Educativas Especiais têm comportamentos negativos que perturbam as aulas.					8 - Na minha turma, os alunos com Necessidades Educativas Especiais têm comportamentos negativos que perturbam as aulas.				
Resposta	Frequência	%	% Válida	% Acumulada	Resposta	Frequência	%	% Válida	% Acumulada
Concordo	6	12,5	12,5	12,5	Concordo	2	4,2	4,2	4,2
Concordo em parte	10	20,8	20,8	33,3	Concordo em parte	5	10,4	10,4	14,6
Discordo em parte	5	10,4	10,4	43,7	Discordo em parte	14	29,1	29,1	43,7
Discordo	27	56,3	56,3	100,0	Discordo	27	56,3	56,3	100,0
Total	48	100,0	100,0		Total	48	100,0	100,0	

Da análise da tabela 18 corroborámos que a maioria dos sujeitos adotou uma posição positiva selecionando as afirmações mais negativas como o *discordo e discordo em parte*.

A distribuição da percentagem em ambos os questionários Q1 e Q2 é idêntica, tendo os sujeitos que compõem a nossa amostra selecionado *discordo* 56,3%. No Q2 o item *discordo em parte* com 29,2%. A maioria dos alunos sem NEE afirma que os seus pares com NEE não evidenciam comportamentos negativos que perturbem as aulas.

Comparando as tabelas podemos inferir que os alunos sem NEE têm uma representação positiva dos seus pares com NEE nas aulas de EF não perturbando, a postura é reveladora de aquiescência entre os sujeitos nos dois questionários.

- Questões/Afirmações 9: “Quando jogo ou trabalho com colegas com NEE e eles não me compreendem, fico aborrecido.”

Tabela 19 - *Representações/percepções no grupo de pares*

Q1

9 - Quando jogo ou trabalho com colegas com Necessidades Educativas Especiais e eles não me compreendem, fico aborrecido.

Resposta	Frequência	%	% Válida	% Acumulada
Concordo	5	10,4	10,4	10,4
Concordo em parte	5	10,4	10,4	20,8
Discordo em parte	9	18,8	18,8	39,6
Discordo	29	60,4	60,4	100,0
Total	48	100,0	100,0	

Q2

9 - Quando jogo ou trabalho com colegas com Necessidades Educativas Especiais e eles não me compreendem, fico aborrecido.

Resposta	Frequência	%	% Válida	% Acumulada
Concordo	3	6,3	6,3	6,3
Concordo em parte	4	8,3	8,3	14,6
Discordo em parte	15	31,2	31,2	45,8
Discordo	26	54,2	54,2	100,0
Total	48	100,0	100,0	

A seleção das opiniões na maioria tanto no Q1 como Q2 foi o *discordo*, no Q1 com 60,4% e no Q2 com 54,2%, diminui atitude de ficar menos aborrecido. O *discordo em parte* Q1 18,8% dos alunos escolheram esta opção e no Q2 seleccionaram 31,3%.

Concluimos que a maioria dos alunos adotou uma posição positiva optando pelas afirmações mais negativas como o *discordo e discordo em parte* nos Q1 e Q2. Estas representações vão levar a uma via mais favorável mais positivistas face à inclusão.

A principal finalidade deste estudo é verificar *as representações dos alunos sem NEE na inclusão de alunos com NEE na pratica de desporto adaptado modalidade Boccia, nas aulas de Educação Física (EF)*.

Com base nos resultados obtidos, através de análise descritiva com base nos objetivos gerais e específicos que presidem à investigação, os alunos que têm colegas com NEE nas aulas de EF têm representações mais favoráveis isto pode dever-se às aulas planeadas de Educação Física Adaptada, que possibilitou aos alunos vivenciarem e passarem por experiências às quais não estão habituados, o que os levou a ter uma representação mais positivas face à inclusão.

CONCLUSÕES, LIMITAÇÕES E RECOMENDAÇÕES

Neste capítulo clarificaremos as conclusões do estudo, que têm em conta os resultados e a respetiva discussão, constantes do capítulo anterior.

Após as conclusões, serão apresentadas algumas limitações encontradas bem como algumas recomendações que consideramos relevantes para futuros estudos a realizar nesta área.

1. Conclusões

As duas partes do trabalho consistiram num grande desafio. A definição da natureza dos conceitos foi realizada ao longo da primeira parte, e resultou, no seu essencial, num esforço de sistematização e compreensão desses mesmos conceitos. Na segunda parte, procedeu-se à investigação destinada à comprovação dos objetivos através da aplicação de um inquérito por questionário e de uma intervenção prática de natureza inclusiva.

Quando iniciámos este trabalho, tínhamos a noção da sua complexidade, mas o nosso principal objetivo era contribuir para um melhor conhecimento das representações /perceções dos alunos sem NEE na Inclusão de alunos com NEE na prática de desporto adaptado na modalidade Boccia, nas aulas de Educação Física, e averiguar a possível alteração das representações no Q1 e depois no Q2, neste último, após a realização das aulas específicas EFA na modalidade Boccia.

Neste sentido, tentámos determinar a influência da presença de alunos com NEE na escola, na turma, no recreio/intervalos, na aula de Educação Física e o nível de competitividade nas aulas adaptadas de Boccia.

Em relação ao objetivo relativo à forma como os alunos sem NEE encaram a presença dos pares com NEE na turma, concluímos que não existem diferenças em relação às representações globais quer no Q1 como no Q2, face à inclusão dos pares com NEE nas turmas, principalmente se ao longo seu percurso académico estes já experienciaram essa situação de inclusão de pares com NEE nas suas turmas. Concluímos então, pelos resultados obtidos, que as representações dos alunos sem NEE face à inclusão dos seus pares com NEE são favoráveis e benéficas, pois faz com que os alunos melhorem a sua representação tanto na inclusão dos seus pares com NEE nas aulas, como na Escola, como na sociedade onde estão inseridos.

Regista-se no entanto que no nosso estudo e, quer antes da intervenção quer após a intervenção, os alunos sem NEE com a experiência de terem, amigos ou colegas na turma com NEE, têm representações mais positivas do que aqueles que nunca experienciaram. Respetivamente às aulas de EF verificamos que os alunos que passaram pela experiência são mais inclusivos. Estes resultados são suportados por Archie e Sherrill (1989, cit. por Block, 1995) onde referem não haver diferenças na representação entre os indivíduos que já tiveram pares com NEE nas aulas de EF e os que nunca tiveram.

Concluímos que estes entenderam e valorizam a sua participação nas atividades físicas. Os resultados dos estudos suportados por Murata et al. (2000), Slininger et al. (2000) e Hutzler e Levi (2008), referem que os alunos que tiveram contacto prévio com alunos com deficiência exibiram menor atrito face à inclusão destes nas aulas de Educação Física.

No que concerne ao nível competitivo entre o Q1 e o Q2, os alunos registaram melhores resultados no Q2, especificamente na representação face à Educação Física verificou-se uma melhoria significativa, os resultados obtidos levam-nos a depreender que, apesar das perceções/representações dos alunos sem NEE face à inclusão de alunos com NEE serem benéficas, é necessário a fomentação de estratégias de intervenção por parte dos Professores, de EF com vista à criação de representações ainda mais positivas por parte dos alunos, relativamente a inclusão de alunos com NEE nas aulas de Educação Física.

Assim torna-se essencial a realização de formação contínua por parte dos Professores de Educação Física na área da Educação Física Adaptada (EFA), para que também eles possam intervir juntos dos alunos nessa área. Uma consistente formação e experiência / contacto com modalidades adaptadas e pessoas com NEE na área do ensino especial

traduz-se em perceções/representações mais positivas por parte dos alunos. Era interessante que a escola/grupo de EF propusesse uma Semana da Educação Física Adaptada, no Plano de Atividades do Grupo/Escola, será sem dúvida um contributo ímpar para mudar as representações e atitudes dos alunos face à Inclusão de alunos com NEE nas aulas de Educação Física.

Concluimos que as atividades planeadas e planificadas de Educação Física Adaptada (EFA), em termos de significância de resultados são bastante benéficas, pois faz com que os alunos melhorem a sua representação/ perceção em relação aos seus pares com NEE e consequentemente tenham representações mais salutaras, acerca dos seus colegas, tanto na inclusão de alunos com NEE nas aulas, como na Escola, como ainda na sociedade onde estão inseridos. Os resultados obtidos levam-nos a inferir que as atitudes dos alunos do 3º ciclo de escolaridade face à inclusão de alunos com NEE nas aulas de Educação Física são bastante favoráveis. Logo as representações que elaboram sobre os colegas/pares com NEE são positivas.

2. Limitações

Na prossecução do que foi concluído, é de acautelar as limitações metodológicas e processuais apresentadas ao longo da concretização desta investigação. Deseja-se que, em futuros estudos nesta temática, estas limitações possam ser evitadas passamos a enuncia-las referindo as mais pertinentes.

- Amostra reduzida. O número de alunos envolvidos no estudo pode ter influenciado a validade das conclusões.
- O carácter exploratório da investigação. Como sabemos, existem poucos estudos em Portugal sobre as representações dos alunos sem NEE face à Inclusão de

alunos com deficiência nas aulas de Educação Física. Desporto adaptado, modalidade Boccia.

- Poucos estudos também a nível internacional. Este facto levou a algumas restrições, nomeadamente a nível da revisão da literatura e da discussão dos resultados. Por haver poucas investigações para comparar os resultados são frágeis.
- O programa/planificação de aulas adaptadas de Educação Física modalidade Boccia deveria ter durado mais tempo ao nível da sua aplicação, para a obtenção da fiabilidade e legitimidade pretendidas.

3. Recomendações:

Porque compreendemos que, para além da nossa própria experiência, se aprende com as experiências dos outros, apreciaríamos que este estudo fosse também um contributo e uma motivação para que, no futuro, outros sujeitos realizassem este tipo de investigação. Achamos que este trabalho é um pequeno passo na área das representações dos alunos sem NEE face à inclusão de alunos com NEE nas aulas de Educação Física nomeadamente na Atividade Física Adaptada, Modalidade – BOCCIA.

Neste sentido, e tendo em conta as limitações anteriormente por nós citadas, torna-se pertinente descrever algumas recomendações para que estas possam ser utilizadas em estudos posteriores, relacionados com a área do nosso estudo.

- ♦ Usar o questionário como uma ferramenta de medida aplicado a um maior número de alunos, para alcançar realizações ainda mais concludentes.
- ♦ Inclusão de outros instrumentos, como testes de competências técnicas de uma modalidade (registo de habilidades) e teste de conhecimentos dessa mesma modalidade (registo de conhecimentos), de modo a ver até que ponto um aluno

com deficiência compromete as habilidades motoras e a capacidade de aprendizagem dos alunos sem deficiência.

- ◆ Alargar este estudo a todos os alunos de 3º ciclo e a alunos mais novos, do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico.
- ◆ Desenvolver este estudo sensibilizando a comunidade educativa para a inclusão de alunos com NEE, através do desporto adaptado modalidade Boccia, nomeadamente professores, funcionários, diretores escolares, Câmara Municipal, Junta de Freguesia;
- ◆ Promover a integração social, através de encontros desportivos;
- ◆ Difundir um elo desportivo entre as várias gerações;
- ◆ Aumentar a representação/perceção da comunidade educativa para a igualdade de todos os cidadãos;
- ◆ Formação e sensibilização dos alunos com NEE para a prática desportiva regular.
- ◆ Verificar a existência de variações nas representações/perceções dos alunos desta amostra no ano seguinte.

Este projeto apesar de ser direcionado para jovens (idades entre os 13 e os 18 anos), serve como alicerce de integração no mundo desportivo (com todas as características inerentes: culturais, sociais, psicológicas e fisiológicas), o desporto permite à pessoa com deficiência demonstrar a si próprio, e à sociedade, que deficiência não é sinónimo de invalidez; o valor psicológico, juntamente com o fisiológico, contribui para o desenvolvimento de sua imagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁCIAS

- Aguiar, A. (1997). *As crianças com alterações do espectro do autismo. Subsídios para o estudo da avaliação e intervenção psicoeducacional em casos de autismo*. Porto.
- Ainscow, M. e César, M. (2006). *Inclusive Education ten years after Salamanca: Setting the agenda*. *European Journal of Psychology of Education*, 21(3), pp.231- 238.
- Almeida, A. (2000). *As relações entre pares em idade escolar*. Braga: Universidade do Minho. ISBN: 978-972-8098575
- Almeida, L., Freire, T. (2003). *Metodologia da Investigação e Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilibrios.
- Allport, G. (1935). Attitudes. In: Murchinson, C. (Ed), *Handbook of Social Psychology*. Worcester: Clark University Press. [Em linha]. Disponível em < <http://books.google.pt>>. (Consultado em 16/04/2014).
- Antonak, F. & Livneh, H. (2000). *Measurement of Attitudes towards persons with disabilities*. *Disability and Rehabilitation* 22, pp.211-224.
- Archie, V.W., & Sherrill, C. (1989). *Attitudes toward handicapped peers of mainstreamed and nonmainstreamed children in physical education*. *Perceptual and Motor Skills*, 69, 319-322.
- Barros A. e Lehfelfd, N.A. (1986). *Fundamentos da metodologia científica*. S. Paulo: Mcgraw-Hill
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (1983). *Spoleczne tworzenie rzeczywistosci*. Warszawa: Panstwowy Instytut Wydawniczy.
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de Investigación Educativa*. Barcelona: Ediciones CESC-AS.
- Block, M. (1995). *Development and validation of the childrens attitudes toward integrated physical education-revised (CAIPE-R) inventory*. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 12, 60-77.

Block, M. (2000). *A teacher's guide to including students with disabilities in general physical education* (2nd ed.). Baltimore: Paul H. Brookes.

Block, M. & Obrusnikova, I. (2007). *Inclusion in Physical Education: A review of the literature from 1995-2005*. *Adapted Physical Activity Quarterly*, vol.24, nº2, p.103-124.

Branco, N. (2002). *Avaliação de material desportivo: Estudo sobre a Funcionalidade de Bolas de Boccia para a Competição*. Porto: N. Branco. Dissertação de Licenciatura apresentada à Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade do Porto.

Bueno, S. T.; Resa, J.A.Z. *Educacion Fisica para niños y niñas com necesidades educativas especiales*. Malaga : Ediciones Aljibe, 1995. In <http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/sobama/sobamaorg/inclusao.pdf> (consultado dia 25/4/14).

Bunch, G. e Valeo, A. (2004). *Student attitudes towards peers with disabilities in inclusive and special education schools*. *Disability e Society*, 19(1), pp. 61-76.

Bronfenbrenner, U. (1974). *Developmental research, public policy, and the ecology of childhood*. *Child Development*, 45, (1-5). . (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: Experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre, Artes Médicas. (Original publicado em 1979).

Bronfenbrenner's. Urie. *Applications and Utility of Bio-ecological Theory* Manitoba Education Research Network (Mern) Monograph Series Issue 4 Spring 2011 Brian Lewthwaite Issue Editor University o Manitoba Centre For Research In Youth, Science Teaching.

Campeão, M. (2002). *Proposta de ensino do Bocha para pessoas com Paralisia Cerebral*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas.

Campeão, M. S. (2003). *Atividades físicas para pessoas com paralisia cerebral*. In: Duarte, & Lima, S. M. T. *Atividades físicas para pessoas com necessidades especiais*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.

Candeias, A. (Coord.), (2009). *Escola inclusiva: Contributos para a sua implementação*. Évora: CIEP- Centro de Investigação em Educação e psicologia – Universidade de Évora.

Convenção das Nações Unidas (2008). *Direitos das Pessoas com deficiências* <http://www.redesolidaria.org.pt/legislação/convenção.pdf> (Consultado a 21 de Abril 2014).

Carmo, H. & Ferreira, M. (2008). *Metodologia da investigação Guia para a Auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Cohen, L. y Manion, L. (2002). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: Editorial La Muralla.

Comissão Europeia (2007). *Livro branco sobre o desporto Luxemburgo*: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias. ISBN: 978-92-79-06562-0.

Conatser P., Block, M. & Lepore, M. (2000). *Aquatic Instructors' Attitudes toward Teaching Students with Disabilities*. *Adapted Physical Activity Quarterly*. 17, 197 – 2007.

Correia, L. M. (1999). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora.

Correia, L. (2003,2005). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais – Um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.

Correia, L. M. (2005). *Inclusão e necessidades educativas especiais: Um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora. ISBN: 978-972-0-01402-3

Correia, L. M. (2003). *Educação especial e inclusão. Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. Porto: Porto Editora. ISBN: 978-972-0-01630

Correia, L. M. (2008). *Educação especial: Aspectos positivos e negativos do Decreto-Lei n.º3/2008*, de <http://www.educare.pt> (consultado 21 de Abril de 2014).

Correia, L. (2010). *Educação Especial e Inclusão – Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. (2ª Edição, revista e ampliada). Porto: Porto Editora.

Correia, J.A. (2003). *A Construção Politico-cognitiva da Exclusão Social no Campo Educativo*. in: David Rodrigues (Org.) *Perspectivas sobre a Inclusão; da Educação à Sociedade*, Porto Editora, Porto.

Costa, M. E. (2003). *Gestão de Conflitos na Escola*. Lisboa: Universidade Aberta.

Costa, J. A. (2003). *Projectos Educativos das Escolas: um Contributo para a sua (Des) Construção*. *Educação & Sociedade*, (24)5, 1319-1340.

Dias, Luísa (2011). *Inclusão social de cidadãos portadores de deficiência(s) residentes no concelho de Miranda Douro*. Dissertação de Mestrado, Bragança:, Instituto Superior Técnico, Escola Superior de Educação.

Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008- 2013, <http://www.priberam.pt/DLPO/incluir> (consultado em 20-04-2014).

Doise, W. (2002) ‘Da psicologia social à psicologia societal’, *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, nº 1, v. 18, Brasília.

Duarte, E.; Werner, T. *Conhecendo um pouco mais sobre as deficiências*. In: Curso de atividade física e desportiva para pessoas portadoras de deficiência: educação à distância. Rio de Janeiro: ABT: UGF, 1995, v. 3.

<http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/sobama/sobamaorg/inclusao.pdf> (consultado dia 25/4/14).

Federação Portuguesa de Desporto para Pessoas com Deficiência, modalidade Boccia: <http://www.fpdd.org/pt/boccia> (consultado 17/05/14).

Ferreira, M. (2007). *Educação regular, Educação especial, uma história de separação*. Porto: Edições Afrontamento.

Ferreira, Dina (2011). *A Inclusão de crianças com necessidades educativas especiais no ensino regular*. Dissertação Mestrado. Lisboa: Escola Superior de Educação Almeida Garret

Festinger, L. (1954). 'A theory of social comparison process', *Human Relations*.

Fonseca, A. (2000). “Comportamentos anti-sociais: uma introdução”. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. Ano XXXIV, (nº 1, 2 e 3), pp. 9-36

Gaitas, S. & Morgado, J. (2010). Educação, Diferença e Psicologia. *Análise Psicológica*, 2 (28), pp. 359-375

Giddens e Bruno Latour. Revista Ciências Sociais Unisinos, São Leopoldo, v. 42, n.3, p. 153-162, set./dez. 2006. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/938/93842301.pdf>>. (consultado em 12 maio 2014).

Ghihiiglione, R., Matalon, B., (1993). *O Inquérito - Teoria e prática*, Oeiras: Celta Editora.

Hazard, D., Filho, T.A. & Rezende, A.L. (2007). *Inclusão digital e social de pessoas com deficiência*, UNESCO

Heward, W., and M. Orlanky. (1984). *Exceptional children*. 3ª ed. Columbus, Ohio: Merrill

http://www.academia.edu/6272465/Os_Fundamentos_da_Educa%C3%A7%C3%A3o_Inclusiva *Os Fundamentos da Educação Inclusiva*, Maria Lúcia Sartorretto ©2011

[http://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/3419/1/A_inclus%c3%a3o_come%c3%a7a%20e_A_inclus%C3%A3o_come%C3%A7a_em_casa_\(1\).doc](http://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/3419/1/A_inclus%c3%a3o_come%c3%a7a%20e_A_inclus%C3%A3o_come%C3%A7a_em_casa_(1).doc) (consultado em 26 de maio 2014)

<http://dre.pt/pdf1s/2008/01/00400/0015400164.pdf> Decreto-lei nº3/2008, no artº1, nº 2

<http://fatimaleitao700984.blogspot.pt/2008/06/9-o-papel-do-investigador-observao.html> Webfólio Investeducaconstrói (consultado 1/5/2015)

<http://www.fpdd.org/pt/boccia>

<http://jornalaesantacatarina.blogspot.pt/2012/03/o-que-e-o-boccia.html> (consultado 1/5/2015) Campo de Boccia.

<http://www.mern.ca/monographs/Bio-Ecological.pdf> (consultado em 25 de Maio 2014)

<http://www.priberam.pt/DLPO/incluir> (consultado em 20-04-2014), in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008- 2013

<http://www.simplypsychology.org/bandura.html>

https://scholar.google.pt/scholar?q=Bronfenbrenner+%282004%29&btnG=&hl=pt-PT&as_sdt=0%2C5&as_vis=1 (consultado em 22 de Janeiro de 2015) (consultado em 24/4/15)

Hutzler, Y., Levi, I. (2008). Including Children with Disability in Physical Education: General and Specific Attitudes of High-School Students, *European Journal of Adapted Physical Activity*, 1(2), 21-30.

Jodelet, D. (2001). Representações sociais: um domínio em expansão. In D. Jodelet (org.). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 17-44.

Leite, V. (2007). *As Competências Psicológicas no Desporto: Estudo com Atletas do Boccia*. Porto: V. Leite. Tese de Licenciatura em Desporto e Educação Física, na área Reeducação e Reabilitação apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

Leyens, J.P. & Yzerbyt, V. (1999). *Psicologia Social*. Lisboa: Edições 70

Lipsky, D. K. & Gartner, A. (1997). *Inclusion and school reform: Transforming America's classrooms*. Baltimore, MD: Brooks.

Louro, C. (2001). *Ação Social na deficiência*. Lisboa: Universidade Aberta. Machado, F. A. (1995). *Do perfil dos tempos ao perfil da escola, Portugal na viragem do Milénio*, 1ª edição. Rio Tinto: Edições ASA.

Maras, P. & Brown, R. (2000). Effects of different forms of school contact on children's attitudes toward disabled and non-disabled peers. *British Journal of Educational Psychology*, 70, pp. 337-351.

Marques, Moura & Castro, Silva, (2001). *Atividade Física Adaptada: uma visão crítica: Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física, Universidade do Porto*. p. 78, in *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, in *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 2001, vol. 1, nº 1, 73–79

Marta, L. (1998). *Boccia: Estudo piloto sobre tudo sobre o estado de reconhecimento na modalidade*. Dissertação de Mestrado. Faculdade Ciências do Desporto e de Educação Física da Faculdade do Porto.

Martins, A. P. L. (2000). *O Movimento da Escola Inclusiva: Atitudes dos Professores do*

1º Ciclo do Ensino Básico. Dissertação de Mestrado em Educação Especial, na área de Dificuldades de Aprendizagem. Original não publicado, Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, Braga.

Martins, J. S. & Gomes, P.S. (2011). *Identidade, desvio e reputação no grupo de pares*, in revista *Antropológicas* 2011, nº 12, 67-73

Meijer, J. W. (cor.) (2003). *Intégration scolaire et pratiques pédagogiques*. Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes présentant des besoins particuliers.

Melo, A. & López, R. (2002). O esporte adaptado. *Revista digital*, Ano 8, nº. 51. Retrieved Nov22, 2006 from www.efdeportes.com/efd51/esporte.htm

Miles, M. & Humberman, A. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded source book*. London: sage Publications.

Mota, Natália G. (2013). *A relação entre pares, no ensino básico, com alunos de necessidades educativas especiais integrados na turma*, Lisboa: Dissertação Mestrado, Escola Superior de Educação João de Deus Ciências da Educação na Especialidade de Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor

Morgado, J. (2003). Os Desafios de uma Educação Inclusiva: Fazer as Coisas Certas ou Fazer Certas as Coisas. In: Correia, L. (org). *Educação Especial e Inclusão – Quem Disser que Uma sobrevive sem a Outra Não Está no Seu Perfeito Juízo*. Porto: Porto Editora.

Moscovici, S. (2003). *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Neto, F. (1998). *Psicologia Social* (Volume II). Lisboa: Universidade Aberta.

Nogueira, F. & Andrade, L. (2007). *Inclusão social de pessoas com deficiência no Mercado de trabalho por meio da educação*, Portal dos Psicólogos. Brasil: Universidade Católica de Minas Gerais.

Nunes, J. (2004). “Estudo das Atitudes dos Professores de Educação Física das Escolas E.B. 2/3 do Concelho do Porto, face à integração de alunos com Deficiência ao longo do

Ano Letivo de 2003/2004”. Dissertação de Mestrado apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. Porto

Organização das Nações Unidas (1996). *Programa Mundial de ação relativo às pessoas com Deficiências, normas sobre igualdade de oportunidades, divulgado pelo Secretariado Nacional para a Reabilitação Integração de pessoas com deficiências*. Lisboa <http://www.inr.pt/uploads/docs/editores/cadernos/cadernos3.pdf>, (Consultado a 21 de Abril de 2014).

Organização das Nações Unidas (ONU), (1948). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. http://www.fd.uc.pt/hrc/eciclopedia/onu/textos_onu/dudh.pdf, (Consultada a 18 de Abril de 2014).

Organização das Nações Unidas. (1994). Declaração de Salamanca, enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais. Conferência mundial sobre necessidades educativas especiais acesso e qualidade.
http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_9.pdf, (Consultado a 20 de Abril de 2014).

Palacios, A. E Bariffi, F. (2007). *La discapacidad como una cuestion de derechos humanos. Una aproximacion a la Convencion Internacional Sobre los Derechos de las Personas com Discapacidad*. Madrid: Ediciones Cinca, S.A.

Panagiotou K. A., Kudlacek, M., Evaggelinou, C. (2006). The effect of the implementation of the “Paralympic School - Day” program on the attitudes of primary school children towards the inclusion of children with disabilities in physical education.

Panagiotou K. A., Evaggelinou, C., Doulkeridou, A., Mouratidou, K., Koidou, E. (2008). Attitudes of 5th and 6th grade Greek students toward the inclusion of children with disabilities in physical education classes after a paralympic education program. *European Journal of Adapted Physical Activity*, 1(2), 31–43.

Pereira, Eliaquim (2010), *O desenvolvimento da coordenação motora, uma proposta de grande relevância para o crescimento da criança da educação infantil*, in Caldeira, Luísa Maria Claudio (2011). *O Papel do Desporto na Promoção da Inclusão Social de Crianças e Jovens – o caso do programa ‘Judo na Alta de Lisboa’* Dissertação de Mestrado apresentado ao Instituto Universitário de Lisboa, Escola de Ciências Sociais e Humanas (p.30).

Politécnico de Bragança Escola Superior de Educação para a obtenção do Grau de Mestre em Educação Social. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança; Escola Superior de Educação.

Quivy, R., Campenhoudt, L. V. (2003). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

Rios, B. (2011). *Pobreza, discapacidad e derechos humanos: Aproximacion a los costes extraordinários de la discapacidad e su contribucion a la pobreza desde un enfoque*. Coleccion Convencion ONU, Madrid: Ediciones CINCA.

Rodrigues, D. (2003). A Educação Física perante a Educação Inclusiva: reflexões conceptuais e metodológicas. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 24/25, 73-81.

Rosa, Fernanda L. P. (2010). *Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais no 2o Ciclo do Ensino Basico: A Perspectiva dos seus Pares*. Dissertação de Mestrado apresentada na Escola Superior de Educação de Lisboa. Instituto Politécnico de Lisboa.

Ruela, A. (2001). *O aluno Surdo na Escola Regular: A importância do contexto familiar e escolar*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Saeta, B. (1999). *O Contexto Social e a Deficiência*. Brasil: Universidade Presbiteriana Mackenzie.

Salend, S. J. (1998). *Effective Mainstreaming Creative Inclusive Classrooms*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.

Santos, Boaventura de Sousa (2003). *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, (p.56). Também publicado em Portugal, Porto: Edições Afrontamento, 2004.

Santos, Sofia & Morato, Pedro (2002). *Comportamento Adaptativo*. Coleção Educação Especial (edição/reimpressão, 2002). Porto: Porto Editora: ISBN: 978-972-0-34508-0.

Saramago, V. (2009). *Jovens com Necessidades Educativas Especiais: Transição para o trabalho*. Aveiro: Departamento de Ciências da Educação.

Selman, R. (1980). *The growth of interpersonal understanding. Developmental and clinical analyses*. San Diego: Academic Press. ISBN: 0126364508

Sherrill, C. (1998). *Adapted Physical Activity, Recreation and Sport: Cross Disciplinary and lifespan*. New York: McGraw Hill.

Serra, N. (2006). *Avaliação de Material Desportivo – Estudo comparativo da precisão das bolas de Boccia disponíveis no mercado*. Tese de Licenciatura. Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

Silva, Maria Odete Emygdio (2002). *A Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais e a Análise de Necessidades de Formação Contínua de Professores*. In Correia, Luís Miranda (ed.). *Inclusão*. Braga: Ed. Universidade do Minho, nº 2, p. 33 - 48.

Silva, Nuno Miguel (2012). *Motivação para a prática do Boccia: Estudo em atletas participantes no Campeonato Nacional de Boccia Sénior*. Dissertação de Mestrado. Faculdade Ciências do Desporto e de Educação Física da Faculdade do Porto.

Souza, M. (2007). *Educação Física adaptada para pessoas portadoras de necessidades visuais especiais*. Disponível em <http://www.efdeportes.com/efd111/educacao-fisica-adaptada.htm>

Tajfel, H. (1981). *Human groups and social categories*. Cambridge, Cambridge University Press.

UNESCO (1994). Conferência Mundial sobre NEE: Acesso e Qualidade. Declaração de Salamanca.

UNESCO (2003). *Overcoming Exclusion through Inclusive Approaches in Education*, Paris: UNESCO.

Vala, J. (2002). *Representações sociais e psicologia do conhecimento quotidiano*. In J. Vala & M. B. Monteiro (org.). *Psicologia Social*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp 457-502.

Vala, J. (1993a). As representações sociais no quadro dos paradigmas e metáforas da psicologia social. *Análise Social*, 123/124, 887-919.

Valente, V. (2003). *A Influencia da Fadiga na Precisão dos Lançamentos dos Atletas de Boccia da Classe BC4*. Estudo Comparativo entre Atletas de níveis atléticos distintos. Porto: V. Valente. Dissertação de Licenciatura apresentada à Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade do Porto.

Van Den Akken, Nieveen, N. [et al] (1999). (EDS) *Design Methodology and developmental research in education and training*. Netherlands: Kluwer Academic.

Van Biesen, D., Busciglio, A., & Vanlandewijck, Y. (2006). “Attitudes towards inclusion of children with disabilities: the effect of the implementation of “A Paralympic School Day” on Flemish elementary children. *Proceedings of the 8th European Conference of Adapted Physical Activity*. Faculty of Physical Culture, Palacky University, Olomouc.

Vayer, & Roncin. (1989). *Integração da criança deficiente na classe*. São Paulo: Manole.

Vignes, C., Coley, N.; Grandjean, h. ; Godeau, E. e Arnaud, C. (2008). Measuring children’s attitudes towards peers with disabilities: a review of instruments. *Developmental Medicine e Child Neurology*, 50, pp.182-189.

Vygotsky, L. (1989). Interação entre aprendizado e desenvolvimento. In : COLE, M. et. al. (Orgs.). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes.

Vygotsky, Lev Semenovicth. *Pensamento e linguagem*. Tradução de Jeferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1993. 136 p.

Warnock Committee (1978). *Special Educational Needs: the Warnock Report*. London. D.E.S.

Wagenaar, M. (1993). Sport and Recreational Games. *Journal de Magazine of CP-ISRA*, 1, 29-32

Vygotsky, L. (1989). Interação entre aprendizado e desenvolvimento. In : COLE, M. et. al. (Orgs.). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes.

Warnock Committee (1978). *Special Educational Needs: the Warnock Report*. London. D.E.S.

- ▶ As Representações dos Alunos sem NEE na Inclusão de Alunos com NEE: A Prática do Desporto Adaptado – Modalidade Boccia – nas Aulas de Educação Física”.
-

Anexos

Anexo A

Anexo B

Anexo C